

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

ODSJEK ZA SOCIOLOGIJU

Tamara Lipnjak

**AUTONOMIJA SVEUČILIŠTA I KOMPETENCIJSKI
PRISTUP OBRAZOVANJU U KONTEKSTU DRUŠTVA
ZNANJA**

Diplomski rad

Mentor: dr. sc. Zvonimir Komar, doc.

Komentorica: dr. sc. Jasmina Božić, doc.

Zagreb, prosinac 2016.

Sadržaj

1. Uvod: O obrazovanju i pedagogijskoj i sociologijskog utemeljenosti ovog rada.....	2
2. Humanistička ideja i ozbiljenje autonomnog sveučilišta.....	6
2.1. Nietzsche - distinkcija pravog i hinjenog obrazovanja.....	8
2.2. Ideja sveučilišta kod Kanta.....	10
2.3. F. Schleiermacher: O sveučilištu u njemačkom smislu.....	13
2.4. Ozbiljenje ideje sveučilišta u obliku Humboldtovog Sveučilišta u Berlinu.....	16
2.5. Akademska sloboda i autonomija sveučilišta.....	18
2.5.1. <i>Bolonjska reforma i autonomija sveučilišta.....</i>	<i>20</i>
3. Društvo znanja.....	24
3.1. Društvo znanja ili ekonomija znanja?.....	31
3.2. Znanje u društvu znanja.....	32
3.3. Visoko obrazovanje u društvu znanja.....	35
3.3.1. <i>Europska obrazovna politika za društvo znanja.....</i>	<i>36</i>
3.3.2. <i>Novi modeli sveučilišta.....</i>	<i>38</i>
4. Kompetencijski pristup obrazovanju.....	45
4.1. Polaženje od ciljeva ili od sadržaja obrazovanja - kurikulum ili didaktika.....	47
4.2. Pojam kompetencijâ.....	51
4.2.1. <i>Ključne kompetencije u europskoj obrazovnoj politici.....</i>	<i>54</i>
4.3. Odnos kompetencija, ishoda učenja, znanja i obrazovanosti.....	56
5. Sinteza.....	58
6. Poredbena analiza preddiplomskog i diplomskog studija sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.....	63
6.1. Analiza studija sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.....	65
6.2. Analiza studija sociologije na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.....	71
6.3. Poredbena analiza.....	75
7. Zaključak.....	77

1. Uvod: O obrazovanju i pedagoškoj i sociološkoj utemeljenosti ovog rada

U ovom diplomskom radu istražit će se autonomija sveučilišta i opravdanost prijelaza na kompetencijski pristup u visokom obrazovanju u suvremenim europskim društvima u nastojanju da se razviju u društva temeljena na znanju. Kompetencijski pristup se u novije vrijeme dominantno zagovara u europskim obrazovnim politikama, kojima se standardizacijom i postizanjem usporedivosti studijskih programa nastoji stvoriti jedinstveno Europsko područje visokog obrazovanja, a Europu pretvoriti u najkonkurentnije gospodarstvo svijeta temeljeno upravo na znanju. Cilj rada je ispitati utemeljenost kompetencijskog pristupa u visokom obrazovanju u usporedbi s humanističkim shvaćanjem zadaće obrazovanja na sveučilištu. Osnovna pretpostavka koja će se u radu istražiti jest da dominacija kompetencijskog pristupa obrazovanju u europskim politikama visokog obrazovanja može voditi smanjenju autonomije sveučilišta podređujući ga potrebama tržišta rada, i posredno time potrebama samog tržišta u svrhu izgrađivanja konkurentnog gospodarstva te time može reducirati izvornu ulogu sveučilišta, naime istraživanje i poučavanje, odnosno obrazovanje.

Prvi dio rada je historijsko-filozofijsko istraživanje sveučilišta kao ideje i kao društvene i obrazovne institucije, s fokusom na pojam autonomije. Autonomija sveučilišta odnosno sloboda poučavanja i učenja koju ona podrazumijeva jedan je od temeljnih principa sveučilišta kakvoga je utemeljio Wilhelm von Humboldt u Berlinu početkom 19. stoljeća i koji je prema nekima danas ozbiljno ugrožena, "i to iz različitih smjerova (od državnog upletanja do upletanja kapitala)" (Eterović, 2013:474). Ideju i ozbiljenje sveučilišta razmatra se na temelju tekstova Friedricha Nietzschea, Immanuela Kanta, Friedricha Schleiermachers, te Wilhelma von Humboldta. U odnosu na ove temeljne ideje sveučilišta propit će se posljedice Sorbonske deklaracije i Bolonjskog procesa, kao i recentne strategije Europske unije za visoko obrazovanje na autonomiju sveučilišta, posebice uzimajući u obzir Liessmannovu kritiku obrazovanja u društvu znanja.

U drugom dijelu rada propituje se konstrukcija pojma „društva znanja“. Problemiziraju se društvene postavke društva znanja, odnosno razmatra se radi li se kod društva znanja o nekoj novoj vrsti društva koja se u svojim temeljima i karakteristikama razlikuje od industrijskog društva, te se razmatra mogućnost da je koncept društva znanja kao društvena teorija redukcionističan i neuporabljiv, te svoju funkciju ostvaruje najprije u obrazovnim politikama. Nadalje propituju se razmatranja nekih autora prema kojima se

društvo znanja zapravo samo temelji na ekonomiji u kojoj je dominantan ekonomski sektor, odnosno korištenju znanja kao usluge. Ukoliko je znanje glavno obilježje društva znanja, valja analitički propitati ovaj pojam, tj. pitati se kakvo je znanje važno u društvu znanja i zašto je ono njegova glavna karakteristika. Sljedeći ključni problem za ovu temu je uloga visokog obrazovanja u suvremenom europskom društvu, koja se ispituje razmatranjem novih modela sveučilišta, te kritičkom analizom ključnih dokumenata strategije razvoja visokog obrazovanja Europske unije.

Treći dio rada posvećen je temi kompetencijskog pristupa obrazovanju odnosno pristupa koji polazi od ishoda učenja. Za ovo pitanje ključno je izložiti razliku između kurikulumske i didaktičke tradicije u obrazovanju, koja u sebi sadrži razliku pristupa temeljenog na sadržaju (didaktička tradicija) i onog koji polazi od ciljeva (kurikulumska tradicija). Nadalje se obrazovno-teorijski propituju razlike u ciljevima koji su izraženi kao znanje, odnosno kao kompetencije. Pritom se naglašava da kompetencijski pristup, tj. pristup temeljen na ishodima učenja predstavlja odmak od obrazovanja putem znanosti, kakvo je zamišljeno visoko obrazovanje u Humboldtovoj tradiciji, odnosno klasičnoj teoriji obrazovanja. Bosanac (2008) postavlja pitanje koje je i za ovaj rad značajno i na koje će se u zadnjem poglavlju pokušati sugerirati odgovor, naime pitanje o tome je li u europskom obrazovanju moguća pomirba, odnosno sinteza između humanističke odgojno-obrazovne tradicije i prirodnoznanstveno-tehnolojskih funkcionalnih potreba društva koje postiže obrazovanjem.

U četvrtom poglavlju razmatra može li se sveučilišno obrazovanje temeljiti na kompetencijama i ugrožava li prijelaz na kompetencijski pristup u sveučilišnom obrazovanju autonomiju sveučilišta.

U petom poglavlju poredbenom analizom uspoređuju se preddiplomski i diplomski studiji sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, koje je član Lige europskih istraživačkih sveučilišta. Studiji će se usporediti temeljem studijskih programa i kvalitativne analize sadržaja silaba svih ponuđenih kolegija, s fokusom na uporabu kompetencijskog pristupa, odnosno pristupa temeljenom na ishodima učenja te orijentiranost na primjenjivost stečenih kompetencija diplomanata na tržištu rada. Studijski programi usporedit će se i po pitanju postojanja informacija o izvanakademske dionicima koji su uključeni u izradu studijskih programa.

Motivaciju za ovaj rad pronalazim u propitivanju nekih temeljnih pedagoških pojmova, naime obrazovanja, tj. obrazovanosti, koji zapravo nisu nimalo samorazumljivi i jednoznačni kako ih se često, u pedagoškoj kao i sociološkoj literaturi upotrebljuje. Posebice intrigira osvjetljivanje tih pojmova iz pedagoške, zatim iz sociološke perspektive, što vodi pitanju koliko je interdisciplinarnost ove dvije srodne znanosti uopće moguća i je li obogaćujuća za razmatranje predmeta istraživanja a time i poželjna. Posebice je problematičan potencijalno normativni karakter pedagogije, što s jedne strane opravdava njenu svrhu, dok s druge strane dovodi u pitanje njen status znanosti kako se one u suvremenom smislu shvaćaju. Glavno istraživačko pitanje na koje se ovim radom nastoji pronaći odgovor je pitanje kakve je posljedice bolonjska reforma, konkretno prijelaz na kompetencijski pristup odnosno pristup temeljen na ishodima učenja, imala na autonomiju europskih sveučilišta. Naslov rada nastao je propitivanjem mogućnosti opstanka autonomije sveučilišta u društvu znanja kakvim se ono promovira europskom obrazovnom politikom, ali kako bi se tema na odgovarajući i donekle kompletan način mogla obraditi u zadanim okvirima diplomskog rada, fokus je stavljen na prijelaz na kompetencijski pristup u obrazovanju kao jedna od karakteristika bolonjske reforme.

Komar (2007) identificira dva moguća ishodišta i cilja odgoja, odnosno dva radikalno različita načina promišljanja odgoja, naime polaženje od ideje čovjeka i od potrebe društva, iz čega proizlaze dvije fundamentalne vrste kurikuluma, humanistički i funkcionalistički, te navodi kako je neizbježno za pedagogiju kao znanost postaviti pitanje pojma odgoja, kako se ona ne bi reducirala na puku tehniku odgoja s "idejom efikasnosti u produkciji društveno poželjnih ljudi" (2007:297). Pedagogija koja ne propituje pojam odgoja kao posljedicu ima otuđen i ideološki odgoj, što je neprihvatljivo humanističkoj pedagogiji. Naime unatoč tome što ona kao znanost uzima u obzir i ideju čovjeka i njegovu prostorno-vremensku uvjetovanost kao društvenog bića, ona ne smije isključivo biti reakcija na društvene danosti i udovoljavati društvenim potrebama, već uzimajući u obzir društvenu zbilju i njene mogućnosti mora biti usmjerena ka napretku prema istinskom humanitetu (Vuk-Pavlović, 1932 u Komar, 2007).

Suvremeno zapadno društvo Komar (2007) karakterizira kao ono koje se sabire oko ideje apsolutnog kapitala kao jedine svrhe, za koji se svako drugo biće javlja isključivo kao njegovo sredstvo. Funkcionalnost kao princip organizacije ovakvog društva određena je svrhom napredovanja prema apsolutnom kapitalu. Autor manifestaciju ove idejne intencije prepoznaje u globalizaciji, svjetskom tržištu, pokretности radne snage, uniformiranosti

odgojno-obrazovnih sistema, standardizaciji, propadanju ne-kapitalističkih kultura, kulturnoj uniformiranosti, vladavini jednog jezika, brisanju državnih granica itd. Obrazovanje u ovom kontekstu postaje produkcija kvalitetne radne snage, odnosno čovjeka reducira na otuđenu, partikularnu egzistenciju. Upravo u ovakvu shvaćanju odgoja i obrazovanja pronalazim opravdanost za istraživanje uloge visokog obrazovanja u suvremenom društvu, posebice kroz usporedbu filozofijskih razmatranja obrazovanosti i sveučilišta s njihovim predstavljanjem u obrazovnim i razvojnim politikama.

Riječ obrazovanje (*Bildung*) potječe iz njemačkog govornog područja 18. stoljeća, iz perioda njemačkog idealizma, u kojem se propadanjem staleškog društva otkriva vlastita individualnost i pitanje kako se ta individualnost može razvijati. Neohumanisti s Wilhelm von Humboldtom kao centralnom ličnosti „obrazovanim“ su nazivali ideal osobe koji je razvijen u svom totalitetu, tj. u kojem su razvijene sve individualne sposobnosti, na način da su integrirane u cjelokupnoj ličnosti. Ovakvo obrazovanje u suprotnosti je s utilitarističkim odgojnim idealom kojemu je cilj oblikovanje korisnog radnika i građanina i koji se temelji na funkcijama, odnosno korisnosti (Giesecke, 1991). Obrazovanje (*Bildung*) kod prosvjetiteljskih mislitelja, a posebice kod Kanta, podrazumijeva s jedne strane samorazvoj odnosno samoostvarenje temeljem vlastitih moći, a s druge strane oblikovanje pojedinca kao čovjeka pod utjecajem vanjskih faktora, tj. odgoja, politike i kulture općenito. Ovdje možemo smjestiti sam izvor pitanja utemeljenja obrazovanja u sadržajima, odnosno onom što je opće obrazovno, i u ciljevima, onome što je korisno i što onaj koji se obrazuje mora postići po završetku neke etape u obrazovanju.

Kako navodi Giesecke, za razliku od odgoja, pojam obrazovanja ne podrazumijeva odnos moći čovjeka nad još nezrelim, nesamostalnim čovjekom, već je usmjeren na učeće subjekte, koji se moraju sami obrazovati, odnosno stjecati znanja, vještine i sposobnosti, čemu služi obrazovni sustav. Obrazovanje je stoga u svojoj biti „zahtjev za individualnim ljudskim samoozbiljenjem“ (Giesecke, 1991:72). Isto tako, distancija spram neposrednosti naše egzistencije kao dio obrazovanja podrazumijeva distanciranje od neposrednih privatnih i društvenih interesa kako bi se ti interesi mogli kritički ostvariti. (Giesecke, 1991) Liessmann (2008) se također svrstava među zagovornike humanističkog obrazovnog ideala i kritizira funkcionalno shvaćanje obrazovanja. U humanističkom obrazovanju pronalazi antičke temelje. Obrazovanje tako čovjeka treba voditi k civilizaciji i autonomiji, a do toga se dolazi bavljenjem paradigmatskim sadržajem, poput klasičnih jezika, književnog kanona, filozofskih, estetskih, kulturnih i religioznih tradicija. Samospoznaja i sloboda krajnje su namjere

obrazovanja i ono što daje smisao znanju. Znanost, tehnika i poslovno djelovanje čovjeku služe da slobodnije djeluje i bolje se razumije, ali nikako ne smiju biti samima sebi svrha.

Kao što navodi Hammack (2002), za sociologiju visokog obrazovanja karakteristično je od samog početka, koji on identificira u Veblenovu spisu *Higher Learning in America* iz 1918. godine, istraživanje povezanosti visokoškolske sfere sa drugim društvenim sferama i njihov međusoban utjecaj, te pitanje čijim interesima služi visoko obrazovanje i kako se prema njima ravna. Božić (2014) upozorava na to da istraživanja unutar sociologije visokog obrazovanja moraju nastojati sagledati obrazovne procese iz sociološke perspektive, „onkraj pojednostavljenih pristupa preko ishoda učenja koji su iskazani u silabusima kolegija” (2014:239).

2. Humanistička ideja i ozbiljenje autonomnog sveučilišta¹

U ovom poglavlju razmatrat će se ideja autonomnog sveučilišta u humanističkoj tradiciji i njeno ozbiljenje u obliku berlinskog sveučilišta utemeljitelja Wilhelm von Humboldta, te posljedice bolonjske reforme na njegovu autonomiju. Uvod u poglavlje bavi se humanističkom teorijom obrazovanja i važnosti ideje sveučilišta u europskoj obrazovnoj tradiciji. U prvom potpoglavlju razmatra se Nietzscheovo shvaćanje općeg i visokog obrazovanja, zatim se prikazuje Kantova ideja univerziteta i Schleiermacherova razmišljanja o sveučilištu u njemačkom smislu, te Humboldtovo sveučilište koje se smatra utemeljenim u prethodnim idejama. U zadnjem potpoglavlju analizirat će se Sorbonska deklaracija (*Sorbonne Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*, 1998) i Bolonjska deklaracija (*The Bologna Declaration of 19 June 1999 Joint declaration of the European Ministers of Education*, 1999), kao dokumenti u kojima je utemeljena bolonjska reforma i posljedice na autonomiju sveučilišta koje se iz nje mogu iščitati. Za kraj se razmatraju Liessmannove kritike upućene visokom obrazovanju nakon provođenja bolonjske reforme i općenito shvaćanju obrazovanja i znanja u suvremenom društvu.

Važnost razmatranja ideje univerziteta leži, prema Eteroviću (2003), u njenoj regulativnosti. Unatoč tome što se ozbiljenje ideje zbog ograničenosti stvarnosti nikada ne

¹ Pojmovi sveučilišta i univerziteta koriste se u radu kao sinonimi, tj. načelno se koristi pojam sveučilišta osim u slučaju parafraziranja nekog autora koji koristi pojam univerziteta, tada je taj pojam korišten i u radu. U slučaju parafraze tekstova na njemačkom jeziku, riječ „Universität“ prevedena je kao sveučilište.

može u potpunosti postići, ideja služi kao uzor kojemu se u njenoj izvedbi treba približavati, kako to objašnjava Kant u *Antropologiji u pragmatičnom pogledu* (2003 u Eterović, 2013). Na taj način ideja promiče promjene samih okolnosti i potiče napredovanje ka cjelovitijem razvoju i savršenijem svijetu učenosti (Eterović, 2013).

Kako bi se spoznalo izvorno pedagoško značenje sveučilišta valja započeti od razmatranja pojma obrazovanja i obrazovanosti. Giesecke (1991) u Humboldtovoj ideji obrazovanja identificira tri temeljne kategorije, naime individualnost, univerzalnost i totalitet. Prema takvom shvaćanju procesom obrazovanja čovjek stječe svoju individualnost, koja se temelji na razvoju svih individualnih sposobnosti koje su integrirane u cjelokupnu osobu. Ovakvo obrazovanje temelji se na sadržajima obrazovanja koja su univerzalna. Prije svega se tu radi o duhovnim strukturama i vrijednostima antičkog svijeta. Humboldt u spisu *Theorie der Bildung des Menschen* (1960) obrazovanje vidi kao jačanje snaga koje su u čovjekovoj prirodi, bez neke na pojedinačno usmjerene namjere, i koje njegovom biću osiguravaju vrijednost i trajnost. Za jačanje te snage potreban je neki predmet na kojem se može vježbati, odnosno sadržaj u kojem se može izraziti oblik i čista misao, stoga čovjeku treba vanjski svijet. Mišljenje opisuje kao pokušaj duha da razumije samog sebe, a djelovanje kao pokušaj volje da postane slobodna i neovisna. Za oboje je potrebno nešto izvanjsko čovjeku, nešto što će se misliti i nešto što će se činiti (obraditi), stoga čovjek nastoji obuhvatiti i sa sobom povezati svijet. Na ovaj način obrazovana ličnost nije isključena od sudjelovanja u profesionalnom i društvenom svijetu, već naprotiv, upravo općim obrazovanjem čovjek se „obvezuje na oplemenjivanje i poboljšanje države i društva“ (Giesecke, 1991:68).

Liessmann iz orijentacije neohumanističkog, klasičnog obrazovnog ideala kritizira suvremeni pristup obrazovanju temeljen na „managementu znanja“ (2008:45) jer se okreće od pojedinca i razvitka njegovih potencijala, osposobljavanja za oblikovanje karaktera i zadržavanja slobode nasuprot diktaturama duha vremena, a od njega očekuje optimalno funkcioniranje i fleksibilnost u danim uvjetima. Smatra da je u suvremenom društvu "ideja obrazovanja prestala (...) biti cilj i mjerilo za središnje momente produkcije, posredovanja i prilagodbe znanja" (2008:9), te se obrazovanje svodi na izobrazbu u svrhu razvoja ljudskog kapitala kojim je lako upravljati.

Kako navodi Bosanac (2008), suština humanističkog obrazovanja koje se tradicionalno njegovalo u većini europskih škola očituje se u štovanju "duhovne produkcije, predmeta autonomnoga duhovnog područja kao što su: filozofija, jezici, povijest, povijest umjetnosti i

same umjetnosti (...)" (2008:92). Obrazovanost u europskoj školi, prema didaktici J.A. Komenskog, definira se "sustavnim ovladavanjem svime što tradicija poznaje. (...) Smisao je škole reprodukcija te obrazovanosti kao iščitanosti svih spoznaja koje povijesno iskustvo tekstova i simbolike objave kao tumačenje tog iskustva uopće može pružiti" (Bosanac, 2008:8). Apstrahiranje kao misaono iskustvo služi opismenjivanju, tj. kultiviranju duha, budući da proizvodnja apstraktnih entiteta u duhovnoj sferi prethodi materijalnoj proizvodnji artefakata.

Razlika humanističkog od prirodno-znanstvenog obrazovanja je u području bavljenja, ne u postupku, koji je u oba slučaja racionalan. Empirijskim istraživanjima znanosti samo se pomakao fokus duhovnog interesa na drugo područje bavljenja, sa samog sebe na prirodu. Bosanac u proširenju metode istraživanja prirode na duh vidi oslobađanje od ideje antagonističkog razdvajanja duha i prirode i sintezu duhovnog i prirodno-znanstvenog obrazovnog ideala. Međutim, ovakvom shvaćanju može se prigovoriti da se ne radi o sintezi, već o reduciranju duha na prirodno-znanstvenu kategoriju (Bosanac, 2008).

Ovakvo shvaćanje obrazovanja možemo promotriti u sljedećim odlomcima u različitim idejama sveučilišta. Despot (1991) navodi da je ideja univerziteta prvi puta artikulirana u Platonovu dijalogu *Politeia* i smatra da je ona bila na odgovarajući način življena u Platonovoj akademiji. Zajedništvo učitelja i učenika, koje proizlazi iz naravi čovjeka koja je određena njegovom smrtnošću, i koje se ostvaruje u akademiji tj. na univerzitetu nužna je kako bi čovjek došao do istine (inače bi to bilo moguće samo slučajno ili možda u samoći). U akademiji se u zajednici s drugima u posvećenosti "onom najvišem, istini, dobroti i ljepoti" (Despot, 1991:13) ili, ovisno o svojoj moći, u nižim sferama, odista biva čovjekom i "u slobodi odmjerenoj pravednošću, živi život cjeline" (Despot, 1991:13). Despot smatra da se univerzitet po ovom određenju, koje smatra njegovim pravim određenjem, može smatrati utopijom koliko i Platonovu državu.

Nadalje navodi da je univerzitet mrtav jer današnjiuniverzitet nije utemeljen u ideji univerziteta, tj. nedostaje mu unutrašnje jedinstvo, koje se nastoji nadoknaditi "organizacijom, reorganizacijom i reformom" (1991:15). Naglašava zajedništvo u traganju za istinom, a ne istraživanje "onoga što je dato i zadato" (1991:17) kao temeljnu karakteristiku ideje univerziteta. Despot naime smatra da je univerzitet institucija koja se po svojoj svrsi razlikuje od neke institucije koja bi služila znanosti u svom znanstveno-tehničko-kibernetičkom ustrojstvu, odnosno koja bi bila znanstveni pogon "produkcije i reprodukcije znanosti i

znanstvenih kadrova" (1991:17) On se temelji isključivo na traženju istine u zajedništvu u slobodi. Pritom upozorava da se istinu ne smije reducirati na znanstvenu istinu i čovjeka na znanost, kako znanost, u nastojanju da čovjeka oslobodi od predrasuda, ne bi sama postala predrasuda ukidajući legitimnost postojanja drugih mogućih istina čovjekova opstanka.

2.1. Nietzsche - distinkcija pravog i hinjenog obrazovanja

U spisu *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*, koje je održano kao javno predavanje u Baselu 1872. godine, Nietzsche kritizira tendencije u tadašnjem obrazovanju koje primjećuje i za koje smatra da se, u nastojanju da se osuvremene obrazovne institucije, odmiču od "izvorne uzvišene tendencije njihova utemeljenja" (1991:248) Obrazovne ustanove smatra "živim spomenicima značajnih kulturnih pokreta" (1991:248) i nimalo slučajnima, tj. one su poveznice s poviješću jednog naroda, a o njihovoj budućnosti govori "u smislu krajnje mogućeg približavanja idealnome duhu iz kojega su rođene" (1991:248).

Nietzscheov glavni prigovor obrazovanju su dvije štetne tendencije, naime težnja "za najvećim mogućim proširenjem obrazovanja" (1991:250) uz njegovo istovremeno smanjenje i slabljenje. Dok se naime s jedne strane nastoji omasoviti obrazovanje ono se istovremeno slabi podređivanjem formi države i služenjem njoj, tj. odustajući od svoje samodostatnosti. Omasovljenje obrazovanja naziva nacionalno-ekonomijskom dogmom kojoj je cilj veći dobitak novca poticanjem potreba i proizvodnje. Zahtijeva se brzo obrazovanje, kako bi se što prije moglo započeti sa zarađivanjem novaca, i temeljito obrazovanje, kako bi se moglo baviti djelatnošću koja donosi mnogo novaca. Daljnji motivi za proširenje obrazovanja su strah od religioznog ugnjetavanja te stjecanje prednosti u nadmetanju s drugim državama. Razvoj kulture kod Grka, koju smatra vrijednom divljenja, pripisuje obrazovanju koje je oslobođeno utilitarnog diktata države.

Smanjenje obrazovanja odnosi se na ekstremnu specijaliziranost učenjaka u malom području nauštrb pravog, kompletnog obrazovanja. Učenjak se osim u svojoj struci ni u čemu drugom ne ističe od laika tj. puka. Razlikuje znanstvenost i učenost od obrazovanja smatrajući da, unatoč tome što čovjek mora mnogo toga naučiti da bi (pre)živio, to ne znači da se on pritom i obrazuje, jer istinsko obrazovanje "leži visoko iznad dotičnoga svijeta nužde, borbe za egzistenciju, neimaštine" (1991:300). I gimnazije njegova doba, iako zamišljene za uzvišenu svrhu obrazovanja, odgajaju isključivo za učenost.

Klasično obrazovanje smatra obrazovnim idealom koji se u postojećim obrazovnim ustanovama ne može dostići. Obrazovni ideal kojemu se treba vratiti je onaj njemačkog duha objavljen u njemačkoj reformaciji, koji karakteriziraju univerzalnost, hrabrost, strogost, vrijednost i odupiranje pomodnostima. Jasno se protivi masovnom obrazovanju, jer smatra da su samo rijetki uistinu i prirodom obdareni da mogu slijediti istinski obrazovni put i dostići ideal obrazovanosti. Unutar višeg obrazovanja nalaže autoritativno njegovanje korištenja (ne samo spoznaje) materinjeg jezika (kojim se pokazuje i ljubav prema umjetnosti) na primjeru umjetničkog osjećaja i razumljivosti kod klasičnih autora. Uzima antičku Grčku kao "domovinu obrazovanja" (1991:280) i protivi se "dopuštanju takozvane slobodne ličnosti" (1991:277) koju smatra znakom barbarstva. Obrazovanost mjeri na nečijoj "potrebi za filozofijom, zatim na njegovom instinktu za umjetnost i napokon na grčkoj i rimskoj starini kao na utjelovljenom kategoričkom imperativu svake kulture." (1991:321) Ni u sveučilištu ne vidi mjesto istinskog obrazovanja, budući da je filozofiju samu, kao dubokoumno tumačenje vječno jednakih problema, protjeralo u zamjenu za historijsko i filologijsko propitivanje, a u potpunosti zanemaruje i umjetnost.

Nietzsche vjeruje u postojanje prirodnog poretka prema kojem nije svima moguće (nemaju prirodne predispozicije) obrazovati se te se ne treba truditi proširiti obrazovanje na mase, već odabrati pojedince koji će činiti "velika i trajna djela" (1991:289). Narodno obrazovanje treba ostati u religiozno mitskom kako bi iz takvog majčinskog okrilja mogao izrasti genij koji će stvoriti djela neprolazne vrijednosti. Smatra da se mase ne treba emancipirati "od vladavine velikih pojedinaca" (1991:289) u carstvu intelekta, već da poslušnost, podređivanje, stega i službeništvu (prema geniju) otpočinje obrazovanje.

"Što se mene tiče, ja poznajem samo jednu istinsku opreku, *ustanove obrazovanja* i *ustanove životne nužde*: u drugu vrstu spadaju sve postojeće, o prvoj pak ja govorim." (Nietzsche, 1991:303)

2.2. Ideja univerziteta kod Kanta

U razmatranju pojma sveučilišta nezaobilazan je Kantov spis *Spor fakulteta*, prvi puta izdan 1798. godine, čiji je autor, prema nekima (Despot, 1991, Eterović, 2013) posljednji mislio samu ideju univerziteta. "Kant je i univerzitet u njegovoj ideji promislio, u osnovnim obrisima, iz njegove čiste, slobodne, autonomne i samosudeće umnosti. Čistoća, volja i moć uma postaje time kritički posredovanim fundamentom univerziteta" (Despot, 1991:13). Kako Despot (1991) napominje, u Kantovu spisu razmatra se *ideja* univerziteta, a ne nešto

izvanjsko, povijesno ili empirijsko, što ideju pretpostavlja. U *Sporu fakulteta* Kant predstavlja "koncept sveučilišta kao institucije temeljne za razvoj učenosti" (Eterović, 2013:473). Eterović u Kantu prepoznaje neposredan utjecaj na ozbiljenje Humboldtova sveučilišta, koji je tu ideju kasnije teorijski preciznije i jasnije artikulirao i praktički je ozbiljio.

Dioba znanosti pohvalna je zbog same količine i raznovrsnosti znanja, te može biti postignuta isključivo na univerzitetu, jer je on "zajednica učenjaka iz različitih znanstvenih područja" (Eterović, 2013:476), koja mora imati određenu institucionalnu strukturu, naime podijeljena je na fakultete, uvjete, odnosno kriterije primanja i napredovanja, te hijerarhiju učenjaka prema općim pravilima te zajednice. Zatim, za praktično funkcioniranje univerziteta kao institucije ključna je njegova autonomija, tj. da se učenjacima samima dopušta da određuju o strukturnoj podjeli, uvjetima i hijerarhiji univerziteta (Eterović, 2013) Javni učitelji, profesori, kao depozitari znanstvenih struka tako "bi zajedno sačinjavali neku vrst učenog zajedništva, nazvanog *univerzitet* (također visoka škola), koji bi imao svoju autonomiju (jer o učenjacima, kao takovima, mogu samo učenjaci suditi);" (Kant, 1991:33)

Jedinstvo i ustrojstvo univerziteta Kant temelji na biti čovjeka. Teološki fakultet brine o onom božanskom u čovjeku, pravni fakultet uređuje međuljudske odnose i odnose čovjeka s ostalim bićima, medicinski fakultet brine o tjelesnom zdravlju, a filozofski fakultet objedinjuje sva četiri u sveučilište i utemeljen je na "slobodi kao autonomiji čistog uma". (Despot, 1991:14) Univerzitet Kant dijeli prema već postojećoj strukturi fakulteta u dvije klase. Teološki, medicinski i pravni naziva višim fakultetima, a filozofski nižim. Više fakultete tako naziva jer su njihova učenja od interesa za samu vladu, od kojih si priskrbljuje najjači i najtrajniiji utjecaj na narod, te si "pridržiava pravo da učenja viših fakulteta sama *sankcionira*" (Kant, 1991:34), dok je filozofski fakultet smatran nižim jer "se ima brinuti samo za interes znanosti" (Kant, 1991:34), te posjeduje autonomiju postupati sa svojim stavovima kako smatra ispravnim, a vlada učenja filozofskog fakulteta prepušta umovima samih učenjaka. Teološki fakultet svoj nauk temelji na Svetom pismu, pravni na javno datom zakoniku, a medicinski fakultet je najbliži filozofskom u smislu da svoj nauk ne temelji na nekom vanjski datom autoritetu, već ga crpi iz prirode (ali ipak svoju metodu liječenja crpi ne iz fizike ljudskog tijela, već iz medicinskog propisa) (Kant, 1991). Autonomija je za učenjake s viših fakulteta ograničena u privatnoj uporabi, tj. u građanskim službama koje su im povjerene, kako ne bi ugrožavale javne svrhe tih službi. Javna upotreba koja podrazumijeva znanstveno obrazlaganje i iznošenje vlastitih stavova u javnosti potpuno je slobodna, jer je

ionako razumljiva samo užoj publici i poželjna je za razvoj učenosti i obrazovni razvoj cijele nacije (Eterović, 2013).

O odnosu autonomnog sveučilišta i vlade, Kant u spisu *Ideja opće povijesti s gledišta svjetskoga građanstva* ističe da vlada osiguranjem materijalnih i drugih sredstava mora osigurati sveučilištima slobodu u djelovanju i ne miješati se u slobodno razvijanje učenosti. Vlast je naime zbog svoje financijske i političke potpore, poput novčanih sredstava, zakona i nacionalnih strategija, naprosto uvjet za funkcioniranje sveučilišta. Kant ističe da će vladari, iako nisu voljni dati novac za javno obrazovanje ili nešto što bi služilo općem dobru, ipak uvidjeti vlastitu korist u tome da fakultetima prepuste potpunu slobodu djelovanja kao neophodnu za razvijanje učenosti, čime čovječanstvo u globalu profitira. Pomirba paternalizma vlade i nužne autonomije sveučilišta za razvoj znanosti odnosno učenosti praktički je artikulirana kod Humboldta i ostvarena osnivanjem berlinskog univerziteta, smatra Eterović (2013).

Filozofskom fakultetu Kant pridaje najvažniju zadaću na univerzitetu, unatoč tome što ga naziva nižim. Taj naziv proizlazi iz toga da u naravi filozofskog fakulteta nije da nikome naređuje, za razliku od ostala tri, unatoč tome što je on jedini zaista slobodan. Učenost na filozofskom fakultetu razvija se naime isključivo iz čistog interesa za istinu (Eterović, 2013). On počiva isključivo na zakonodavstvu uma, kao možnosti da se slobodno, tj. primjereno principima mišljenja sudi, a ne na zakonodavstvu vlade (Kant, 1991). Filozofski fakultet dijeli na dva departmenta, onog "*historijske spoznaje*" (u što spada povijest, zemljopis, učeno jezikoslovlje, humanistika sa svime, što prirodnoznanstvo pruža od empirijske spoznaje (Kant, 1991:42) i "*department čistih umnih spoznaja*" (čiste matematike i čiste filozofije, metafizike prirode i čudoređa)" (1991:42). Predmet izučavanja filozofskog fakulteta su svi dijelovi ljudskog znanja, i to kao predmet "ispitivanja i kritike, s obzirom na probitak znanosti" (1991:43).

Neophodnost filozofskog fakulteta na univerzitetu je u tome da on predstavlja vrstu kontrole viša tri fakulteta, jer se on vodi istinom, "a *korisnost*, koju viši fakulteti obećavaju vladi, samo je moment drugog reda" (Kant, 1991:42). Ta korisnost, koja je i narodu važnija te su stoga fakulteti višeg reda cjenjeniji odnosi se na vječno blaženstvo, materijalni posjed i tjelesno zdravlje koje očekuje da im osiguraju učenjaci s viših fakulteta. Iz tog mu razloga vlada mora ostvariti uvjete maksimalne autonomije. Upravo središnja važnost filozofskog fakulteta, kao onog čija kritičnost i slobodno umovanje mogu dovesti u red ukupno znanje i

koji radi isključivo radi istine i treba biti vodilja ostalim učenjacima, je okosnica Kantove ideje univerziteta (Eterović, 2013).

Što se tiče ideala obrazovanosti, Eterović (2013) kod Kanta ističe razvijanje racionalnog, kritičkog potencijala kod polaznika fakulteta i oslobađanje ljudi od pokornosti tuđim mišljenjima, kako bi se prosvjećenost čitavog društva razvijala. Sveučilišta trebaju poticati vježbanje moći suđenja, neovisno o korpusu znanja koje trebaju prenijeti, kako bi se razvio kritički potencijal. Fakulteti, potičući napredak učenosti, promiču prosvjetiteljstvo. "Filozofski fakultet stalno treba budno pratiti sve ostale fakultete, da se ne bi razvila preuzetost fakulteta i njegovih djelatnika na određeno područje znanja, čime bi podređene u toj domeni (laike) držali u strogoj pokornosti i poslušnosti." (Eterović, 2013:488)

2.3. Schleiermacher o sveučilištu u njemačkom smislu

U spisu *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn* prvi puta izdanog 1808. godine, Schleiermacher (1991) razmatra neka od, za ovaj rad, ključnih pitanja. Utjecaj Schleiermacherova kao i Kantova razmatranja o sveučilištu prepoznaje se u kasnijem utemeljenju Humboldtova berlinskog sveučilišta. U tekstu izlaže o ulozi sveučilišta u obrazovanju i znanosti (suprotstavljeno školi i akademiji), njegovoj samosvrsti i autonomiji od državnog utjecaja, jedinstvenom karakteru znanstvenog znanja, jedinstvu istraživanja i poučavanja, razvoju znanstvenog duha i racionalnog, kritičkog potencijala kod studenata kao svrhe sveučilišnog obrazovanja.

Ulogu sveučilišta Schleiermacher vidi kao poveznicu između škole, na kojoj se stječu gotova, znanstveno utemeljena znanja, i akademije, koja pretpostavlja sva znanja u određenoj grani znanosti kao i znanstveni duh, tj. sposobnost provođenja vlastitih istraživanja. Sveučilišta međutim ne smiju postati puki nastavci škola, na način da uvođenjem u što veće detalje znanosti produciraju učenjake za akademiju, već je njihova temeljna zadaća probuditi znanstveni duh, tj. znanstveni način promatranja i razmišljanja, uvid o povezanosti svih znanstvenih spoznaja, kao i sposobnost vlastitog istraživanja, otkrivanja i prikazivanja i dati mu određeni smjer. Na sveučilištu se, u skladu s njegovim nazivom, prikazuje ukupnost spoznaje kroz prikazivanje principa i tlocrta svog znanja, te se razvija sposobnost da se kroz rad može ući u bilo koje područje znanja. Ono što se proživljava na sveučilištu moment je buđenja ideje spoznaje, najviša svijest o razumu u čovjeku. Znanost ne postoji u jednoj osobi i nije njeno vlasništvo. Dok pojedinac može posjedovati samo jedan mali, izdvojeni dio, znanost je zajedničko djelo u kojem svatko dodaje svoj doprinos. Što se nešto prikazuje

izdvojenije, to je nerazumljivije, jer se sve može spoznati isključivo u povezanosti sa svime ostalim. Akademija je ta koja se bavi pojedinostima koje se egzaktno obrađuju i time se pomalo udaljava od filozofije i bavljenja jedinstvom spoznaje.

Nastava filozofije temelj je svega što se na sveučilištu događa. Razvijanje znanstvenog duha na sveučilištu događa se putem formalne spekulacije koja se utjelovljuje u realnom znanju. Znanstveno znanje je sistematsko, stoga nije dovoljno steći neki proizvoljni broj znanja, niti baviti se pojedinačnim, već je važno da se ukupnost znanja prikaže barem u temeljnim crtama. Sveučilište mora obuhvaćati sve znanje i u pojedinim granama znanosti izražavati njihov unutarnji odnos prema ukupnosti znanja i izražavati bliži ili dalji odnos prema zajedničkoj središnjoj točki. Međutim u stvarnosti tome nije tako, nevažnome se pridaje mnogo prostora, važno se skraćuje, povezuje se ono što ne pripada zajedno. Dok je filozofija propedeutički temelj svakog sveučilišnog studija, uz nju se moraju otvarati područja povijesti i prirodoslovlja, kako bi se ukazalo na to da razum i iskustvo, tj. spekulacija i empirija nisu oprečni, već omogućuju i donose pravo znanje. Što se dalje ide u posebnosti, to se svatko može odlučiti za što je pojedinačno pozvan baviti se. Za to ograničavanje postoje onda zasebni, o sveučilištu ovisni instituti koje osigurava država.

Schleiermacher smatra da sveučilište treba primiti i one kod kojih se talent pokazao već u srednjoj školi, i one kod kojih još nije, jer možda se oni kasnije razvijaju. Onima koji se pokažu kao netaleantirani sveučilište može poslužiti kao viša škola nakon koje će se predati radu. Znanosti i posebno državi su naime potrebni i korisni radnici koji će imati znanstveno obrazovanje i brojna znanja, kao i uvid u povezanost svog znanja, ali kod kojih će izostati znanstveni duh, potreban onima koji se žele baviti najvišim poslovima. A obrazovne ustanove za državnu službu otvorenije su za poboljšanje i time življe ukoliko su spojene sa znanstvenim ustanovama. Vlade se međutim ne smiju politički miješati u znanstvene ustanove. Država ne smije pretvoriti sveučilište u specijalne škole i svesti pojedine grane znanosti na zanate, ubijajući znanstveni duh cjelovitosti.

Sveučilište po svojoj prirodi mora izaći iz dominantnog utjecaja države i oživjeti njen karakter znanstvene zajednice. Mora se odijeliti ono što u njegovoj unutrašnjosti spada u područje sveučilišta od onog što je dio građanskog društva, a u području sveučilišne nadležnosti i unutarnjeg uređenja mora vladati potpuna sloboda da ih sveučilište samostalno uredi kako to želi. Država jedino može zahtijevati da sveučilište polaže račune za prednosti i posjede koji su mu posuđeni. Utjecaj države na sveučilište mora se svesti isključivo na

ekonomsko upravljanje, policijski nadzor i promatranje neposrednog utjecaja sveučilišta na državnu službu. Smatra da je glavni razlog države, zbog koje se miješa u znanost odnosno sveučilište, briga da će od života i primjene udaljeno znanje koje se prenosi na sveučilištima studente, razvijajući želju za spoznajom, odvratiti od djelovanja i stupanja u građansku službu. Schleiermacher smatra da se to neće dogoditi jer je, kako se u praksi pokazalo, u naravi malobrojnih da se bave znanosti i pristupaju akademijama dok ostali u velikom broju ulaze u državnu službu.

Kako s izgradnjom znanosti raste potreba za pomoćnim sredstvima, alatima i dopuštenjem za pravno održivu suradnju, država je tu da one koji su pozvani da se bave znanosti priznaje, trpi i štiti kao moralne osobe. Međutim, kao i kod drugih slobodno nastalih zajednica koje su se pokazale korisnima za državu, ona je i znanstvenu zajednicu sebi prisvojila. Schleiermacher osuđuje zatvaranje dostignuća znanosti unutar državnih granica, kako bi ona sama sebi osigurala prednost pred drugim državama, jer time osakaćuje znanost za ukupnost spoznaje. Dok je državi isključivo do spoznaja koje vode neposrednoj koristi, znanstvenu zajednicu ujedinjuje svijest o nužnom jedinstvu svog znanja, te se ona mora oduprijeti državnom nastojanju. Znanstvenu zajednicu na sveučilištu Schleiermacher vidi jedino u filozofskom fakultetu, dok su ostala tri (medicina, teologija i pravo) zapravo specijalne škole koje je država osnovala ili uzela u svoje okrilje iz potrebe da se prijeko potrebnupraksu sigurno utemelji u teorijskom i tradicijskom znanju. Filozofski fakultet za državu zapravo predstavlja privatno poduzeće koje je nastalo iz unutarnje potrebe i čisto znanstvenog smisla zaposlenih, zato je nastao zadnji.

U pravom je duhu sveučilišta ostaviti potpunu slobodu da vlada na fakultetima i u pogledu područja i redoslijeda predavanja. Privrženost studenata profesoru i njihovo divljenje osigurat će da se on bavi užim ili širim područjem, ovisno o tome za što je nadaren. Profesorima se ne smije zadati što moraju predavati, već se dovoljnim brojem profesora mora osigurati da se sve relevantno iz znanosti ispredaje u periodu u kojem jedan student boravi na sveučilištu. Temelj sveučilišne nastave je prikazati u svakom području ono enciklopedijsko, dati pregled opsega i povezanosti. Predavanje je temeljni oblik sveučilišne nastave koji se sastoji od dva dijela: onog popularnog (prikaz navodnog stanja u kojem se nalaze slušaoci i ukazivanje na potrebitost u njemu) i onog produktivnog (nastavnik izlaže svoje dolaženje do spoznaje, ne gotovu spoznaju, kako bi studenti ne samo usvojili znanja, nego uvidjeli i čin razumnog dolaženja do spoznaje). Profesor je izlažući i sam u stalnom (re)kreiranju spoznaja, čime nanovo uči i otkriva nove kombinacije u izloženom.

Akadska sloboda odnosi se i na slobodu duhovnog bavljenja studenata. Buđenje znanstvenog duha u studentu moguće je jedino u slobodi, nikako pod prisilom. Osim razvoja znanstvenog duha, sloboda na sveučilištu podrazumijeva i slobodno razvijanje najrazličitijih načina života i običaja, nevezanih za ikakve društvene konvencije, kako bi se za vrijeme studiranja razvio osebujuan karakter studenta koji neovisan o utjecaju obitelji ili države odabire svoj poziv i prelazi u samostalnost.

2.4. Ozbiljenje ideje sveučilišta u obliku Humboldtova sveučilišta u Berlinu

Prema Eteroviću (2013), veličinu i mjesto Humboldtove ličnosti s obzirom na njegova ostvarenja na polju visokog obrazovanja i znanstvenog usavršavanja nitko kasnije nije nadmašio. Despot je naglasio da je Wilhelm von Humboldt kao utemeljitelj univerziteta u Berlinu "ideju univerziteta praktički formulirao i ozbiljio svjesno" (1991:14) te da su kasniji univerziteti "slika, odraz, na koncu još jedva vidljiv trag tog utemeljenja" (1991:14). Prema Mareku Kwieku (2006, u Eterović, 2013), tri se temeljna principa mogu pronaći u Humboldtovskoj ideji univerziteta, naime jedinstvo istraživanja i poučavanja, zaštita akademske slobode, koja se odnosi na slobodu poučavanja i učenja, te središnja važnost filozofskog fakulteta. Spranger (1910) ističe da je sve do Kantova vremena ideja znanja bila temeljena na tradiciji, dok se u 19. stoljeću događa preokret prema produkciji znanja, koja se temelji i na odumiranju enciklopedijskog ideala u zamjenu za specijaliziranu stručnu izobrazbu, tj. za tehničko-praktičnu pripremu za posebna zanimanja. Međutim, i Fichte i Schelling i Schleiermacher ukazuju na organsko jedinstvo znanosti i nužnost razumijevanja te cjeline za razumijevanje pojedinačnog. Spranger (1910) najveću sličnost uočava između Humboldtovih i Schleiermacherovih ideja, (u shvaćanju utjecaja države na sveučilište kao nepoželjnog) iako prepoznaje kod njega i duh idealističke filozofije kao i kod Fichtea, Schellinga i Steffensa koji se očituje u idealu općeg univerzalnog obrazovanja. Osim samog oblikovanja ideje sveučilišta Humboldt je pri njegovom ustanovljenju i odabrao učenjake, Fichtea, Schleiermachera, Savignya, Reila i Beckera, od kojih se očekivalo da će i djelovati u tom duhu.

U Humboldtovu spisu (1982) *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* iz 1810. godine autor iznosi temeljne principe na kojima počiva europska sveučilišna tradicija od tada nadalje. Princip jedinstva znanosti i obrazovanja iznosi na način da se više znanstvene ustanove, koje okupljaju vrhunce moralne kulture nacije, temelje na bavljenju znanošću kojom se dolazi do sadržaja koji je duhovno i

moralno obrazovan. U fokusu je čista znanost, koju kao objektivnu treba spojiti s obrazovanjem koje je subjektivno, odnosno u njenom biću je da potakne prijelaz s jednog na drugo. Te ustanove mogu postići svoju svrhu isključivo polazeći od ideje čiste znanosti. Osamljivanje i sloboda su stoga njeni predvodeći principi. Unatoč tome u znanstvenim ustanovama mora se stalno održavati (neprisilno i nesvrhovito) zajedničko djelovanje, jer duhovno djelovanje kod ljudi uspijeva samo u zajedništvu (zbog toga što se međusobno nadopunjavaju, oduševljavaju i predstavljaju pojedinačne ili izvedene snage). Odnos profesora i studenta temelji se zajedničkom razumijevanju znanosti kao nikad u potpunosti riješenom problemu, za razliku od škole u kojoj se poučavaju gotove i prerađene spoznaje, stoga su oni oboje u ustanovi zbog znanosti, ne jedni radi drugih. Palekčić (2009) ovo označava znanstvenom komunikacijom koja se temelji na povezanosti rezultata znanstvenih istraživanja i načina njihova predstavljanja. O institucionalizaciji znanstvenih ustanova u državi, koje su izvan nje isključivo oblik duhovnog života ljudi koji su vanjskom ili unutarnjom potrebom privučeni znanosti i istraživanju sami ili udruženi, navodi da one moraju ostati vjerne ovakvoj slici znanstvenog zajedništva, pa i kada se ono želi institucionalizirati i time dovesti u ograničenije oblike. Za sveučilište bi u svakom slučaju bilo bolje da se država u njega ne miješa.

Humboldt (1982) smatra da se u unutarnjoj organizaciji viših znanstvenih ustanova, tj. sveučilišta sve mora temeljiti na principu da se znanost promatra kao nešto što se nije i nikada neće u potpunosti pronaći, te mora stalno nastaviti truditi se iz umnosti duha za njome tragati. Samo znanost, naime, koja proizlazi iz unutarnjeg, iz umovanja, a ne iz sakupljanja (empirijske), može utjecati na unutrašnjost, tj. oblikovati karakter odnosno obrazovati. U interesu države kao i ukupnog čovječanstva nije naime samo znanje i govor, već karakter i djelovanje. To znači da Humboldt vrijednost znanosti vidi u njenom obrazovnom potencijalu, tj. istražuje se da bi se obrazovalo za djelovanje, a ne samo za znanje. Kako se ne bi zastranilo od takve prave, čiste znanosti, Humboldt navodi trostruko nastojanje duha koje treba održavati: izvođenje svega iz jednog izvornog principa, oblikovanje svega prema nekom idealu i spajanje tog principa i ideala u jedno. U takvoj čistoj znanosti vladaju jedinstvo i kompletnost. Liessmann (2008) tvrdi da Humboldt unatoč povezanosti sveučilišta i profesionalnog obrazovanja prvenstveno naglašava zajednički rad profesora i studenta u ravnopravnom partnerstvu na razvitku i posredovanju znanosti kao smisao i bit sveučilišta.

Što se tiče uloge države u vanjskoj organizaciji sveučilišta, ona je odgovorna za odabir pravih, u duhu snažnih ljudi, i za slobodu njihova djelovanja. Također, osim ugroze od strane

države prijeti i opasnost od zatvorenosti ustanova unutar jednog "duha" (načina razmišljanja) koje guši nastajanje drugačijeg. Važno je upravo odabrati prave ljude.

Humboldt razmatra podjelu viših znanstvenih ustanova na sveučilišta, akademije znanosti i umjetnosti i pomoćne institute. Propituje postoji li uopće potreba za time da se akademije odvajaju od sveučilišta, odnosno radi li se o različitim djelatnostima, bavi li se sveučilište isključivo nastavom i promicanjem znanosti, a akademije istraživanjem. Smatra da se poučavanjem studenata kroz predavanja (vlastitim ponovnim bavljenjem predmetom profesora i komentarima duhom prisutnih studenata) znanstvena djelatnost oživljuje i ubrzava. Zajednica znanstvenika kakva je zamišljena na akademijama može oživjeti i na sveučilištima. Smatra da se akademije i sveučilišta moraju povezati kroz suradnju znanstvenika na jednim i drugima. Sveučilište se od akademije razlikuje u njegovu obliku i odnosu prema državi, time da je uže povezano s potrebama države zbog njegove blizine s praktičnim životom, tj. obrazovanjem mladih. Dok sveučilišne namještene bira država (jer Humboldt smatra da je antagonizam potreban, a kolizija među profesorima može pomoći u mijenjanju njihove perspektive), akademija sama bira svoje članove, jer je ujedinjenost za nju važna. Pomoćni instituti (što se prema Liessmannu (2008) odnosi na muzeje, knjižnici, arhive itd.) moraju biti neovisni od sveučilišta i akademija i neposredno pod vodstvom i nadzorom države. Akademija, sveučilište i pomoćni instituti su stoga tri zasebna i integrativna dijela ukupne znanstvene ustanove.

Kokić (2013) sažima ideju sveučilišta iz europske, humboldtanske tradicije u tri pretpostavke: "dobro temeljno obrazovanje (poznavanje činjenica kojima se prosuđuje o svijetu: povijesti, politike, kulture, jezika, religije), znanstveno obrazovanje ili obrazovanje o razumijevanju načela znanosti te na kraju obuku za pojedina zanimanja. Tradicionalno sveučilište tako leži na tri temeljna funkcionalna stupa (moći rasuđivanja - *Urteilkraft*, povijesnom znanju i znanju načela) usmjerena obrazovanju pojedinaca koji trebaju doprinosti društvu svojom osobnom i profesionalnom slobodom, znanjem i stvaralaštvom" (2013: 426).

2.5. Akademska sloboda i autonomija sveučilišta

Iako se iz razmatranja svih navedenih autora može iščitati potreba slobode na sveučilištu i njegove neovisnosti od utjecaja i potreba države, u svrhu slobodnog razvoja znanosti i obrazovanja za razvoj znanstvenog duha i kritičkog potencijala, različit je doseg te autonomije. Kod Nietzschea, za razliku od Humboldtovih shvaćanja, autonomija sveučilišta je potpuna, u toj mjeri da ne ovisi ni o državi ni o njenim potrebama, iako uviđa da takva

ustanova ni u njegovo vrijeme nije postojala. Za njega su sveučilište i obrazovanje samodostatni, a prilagođavanje državi, primjerice omasovljavanjem obrazovanja, predstavlja njihovo slabljenje, jer im svrha postaje izvanjska, ekonomska. Ustanove obrazovanja su stoga one koje su oslobođene potreba koje proizlaze iz materijalne egzistencije pojedinca i potreba države za odgovarajućim građanima, i vode se razvojem ličnosti u skladu s povijesnim idealima nekog naroda i posebice po uzoru na antički grčki ideal, dok su ustanove koje se bave izobrazbom za život u danom društvu ustanove životne nužde. Zagovara elitni karakter obrazovanja i sveučilišta, koji je tipičan u tradicionalnoj misli za koju Fourastié (1973) navodi da je njen ideal razvijanje enciklopedijskog znanja kod studenata, tj. sveukupnog znanja čovječanstva do danog trenutka, što sve većom specijalizacijom unutar znanosti i porastom količine znanja u 20. stoljeću postaje nemoguće. Nietzsche obrazovanje i njegove ustanove smatra poveznicom s narodnom poviješću i kulturom, čemu Fourastié suprotstavlja potrebu "da se oglase i vrednosti napretka" (1973:65)

Kantova ideja sveučilišta spada u prijelaz iz tradicionalne misli u modernu, što se vidi u njegovoj podjeli fakulteta i čime on predstavlja preteču Humboldtovog modernog sveučilišta. Na prva tri fakulteta prenosi se kultura, oni su od izravne koristi državi i narodu, i sloboda poučavanja je stoga profesorima ograničena, dok je filozofski fakultet, kao istinski slobodan, temelj za znanost i napredak, u vidu potrage za istinom. U Kantovoj misli eksperimentalni duh kako ga opisuje Fourastié još nije vidljiv. O autonomiji sveučilišta Kant govori u obliku akademske slobode, tj. slobode profesora da uređuju ustrojstvo sveučilišta i da su odgovorni jedni drugima, a ne nekom čimbeniku izvana. Međutim, funkcioniranje sveučilišta ovisno je o financijskoj i političkoj potpori države, koja bi trebala uvidjeti da su razvoj znanosti i učenosti u interesu općeg dobra.

Akademska sloboda očituje se i u zagovaranju razvoja kritičkog potencijala kod studenata što se može pronaći i kod Kanta i Schleiermarchera. Schleiermacher osim prijenosa znanja kao zadaće sveučilišta uvodi i razvoj znanstvenog duha kod studenata, čime se može zaključiti da je njegovo viđenje sveučilišta početak prijelaza na moderno sveučilište 19. i 20. stoljeća. Iznimno je važno isticanje povezanosti sveg znanja kod Schleiermarchera i dužnost sveučilišta da kod studenata razvija tu svijest, jer inače pojedinačne grane znanosti dobivaju karakter zanata. Uplitanje države dozvoljava također ekonomskim upravljanjem, ali i policijskim nadzorom i promatranjem utjecaja sveučilišta na državnu službu. Ističe također da je državi jedino stalo do primjenjivih, tj. neposredno korisnih znanja, kao i da želi zatvoriti spoznaje unutar granica države, što je za znanstvenu zajednicu nedopustivo. Akademska

sloboda očituje se u slobodi poučavanja profesora i duhovnog života i rada studenata. Humboldt od države zahtijeva da se ne miješa u sveučilište, ali dopušta njezin odabir profesora, te smatra da je zbog svoje obrazovne funkcije sveučilište uže povezano s državom od akademije, kojoj je razvoj znanosti jedina svrha.

Liessmann ističe da je upravo autonomno sveučilište temelj znanstvenog optimizma moderne koji je stremio civilizacijskom napretku oslobađanjem znanosti od "svih političkih, religioznih, ali i merkantilnih povezanosti i obveza" (2008:97) i prepuštanju jedino vlastitoj logici. Međutim, financiranje sveučilišta od države zbog osiguranja njegova slobodnog rada presudno je za moderno sveučilište. 1976. godine u Njemačkoj poništen je okvirni zakon o visokom obrazovanju čime je smanjen regulacijski utjecaj države i, prema riječima vlade, uvedena kompeticija kao regulacijski mehanizam, s instrumentima poput statusa izvrsnosti i financiranja određenih institucija, kao i smanjenjem izdataka države po studentu čime se sveučilište samo mora pobrinuti o alternativnim izvorima financiranja (Ertl, 2013). Liessmann (2008) argumentira da autonomija koja se sveučilištu prepušta u odlučivanju o osoblju, ponuđenim studijskim grupama i fokusu u istraživanju zapravo ne osigurava njihovu slobodu ukoliko ih država nedovoljno financira, što sveučilišta osim političkog utjecaja čini sve više slabim i na privatne interese davatelja dodatnih sredstava i akreditacijskih i evaluacijskih agencija. Autonomija sveučilišta prema svim navedenim autorima odražava se ekonomskom i političkom podrškom države, kao i njenim neuplitanjem u ostala područja rada sveučilišta, što osigurava slobodan, bezinteresan napredak znanosti.

Fundamentalni filozofijski principi europske sveučilišne tradicije izneseni su i u *Magna Charta Universitatum* koju su 1988. godine potpisali rektori europskih sveučilišta okupljenih u Bolonji na 900. obljetnici najstarijeg sveučilišta u Europi. U dokumentu pozivaju na svijest o ulozi sveučilišta koja će se od njega očekivati u društvu koje je u procesu internacionalizacije. Prizivaju u svijest da budućnost čovječanstva uvelike ovisi o kulturnom, znanstvenom i tehnološkom razvoju koji se događa iz centara kulture, znanja i istraživanja kakve predstavljaju istinska sveučilišta, da sveučilišta širenjem znanja na mlađe generacije služe čitavom društvu i da kulturna, društvena i ekonomska budućnost društva zahtijeva investiranje u kontinuirano obrazovanje, te da sveučilišta obrazovanjem uče buduće generacije da poštuju sklad prirodnog okoliša i života samog.

Fundamentalni principi na kojima počivaju europska sveučilišta koja se iznose su autonomno sveučilište koje proizvodi, istražuje, procjenjuje i prosljeđuje kulturu i raznolikost

organizacije kao posljedica zemljopisnog i povijesnog naslijeđa, kao i moralna i intelektualna neovisnost od političkog autoriteta i ekonomske moći u istraživanju i poučavanju. Zatim jedinstvo poučavanja i istraživanja, sloboda u istraživanju i poučavanju, kao i otvorenost u dijalogu i razmjeni znanja. Sveučilište je baštinik europske humanističke tradicije koja stremlji postizanju univerzalnog znanja i stoga prelazi geografske i političke granice te dopušta međusobno upoznavanje i utjecanje kultura. Sredstva kojima se to u suvremenim uvjetima postiže su održavanje slobode u istraživanju i poučavanju putem instrumenata koji bi bili pristupačni svim članovima akademske zajednice, odabir i regulacija statusa profesora koja mora slijediti iz principa jedinstva istraživanja i poučavanja, osiguranje sloboda studenata i razmjena informacija i dokumentacije te zajednički projekti među sveučilištima, ponajprije europskim, u svrhu napretka znanja. Nadalje se naglašava poticanje mobilnosti među profesorima i studentima i razmatra opću politiku ujednačavanja statusa, titula i ispitivanja, ali naglašavaju da to ne smije utjecati na nacionalne diplome.

2.5.1. Bolonjska reforma i autonomija sveučilišta

Raskid s europskom sveučilišnom tradicijom koja je izložena do sada ovom poglavlju predstavlja bolonjska reforma visokog obrazovanja, koja se temelji na dva dokumenta čiji će se sadržaj sažeto prikazati u sljedećem dijelu. *Sorbonsku deklaraciju* potpisali su 1998. godineministri obrazovanja Francuske, Njemačke, Italije i Ujedinjenog kraljevstva. Obrazloženje njenog donošenja je proširenje europskog procesa ne samo na privredu, već i na znanje, tj. nastojanje stvaranja zajedničkog europskog prostora visokog obrazovanja, na način da se jača i dalje izgrađuje intelektualna, kulturna, društvena i tehnička dimenzija, sa sveučilištima kao centralnim nositeljima, čime se učvršćuje pozicija Europe u svijetu. U predviđanju diversifikacije tokova profesionalnih karijera iznose mišljenje da cjeloživotno obrazovanje mora postati obveza kako bi svatko mogao pronaći svoje područje izvrsnosti. Otvoreno europsko područje visokog obrazovanja zahtijeva uklanjanje prepreka i razvoj okvira učenja i poučavanja kako bi se potakla mobilnost i uža suradnja.

Prepoznatljivost europskih sustava koju se nastoji postići dvociklusnim stupnjevanjem studija trebala bi dovesti do međunarodne usporedivosti i ekvivalencije što bi povećalo njihovo međunarodno priznanje i privlačnost. Originalnost i fleksibilnost sustava omogućit će se korištenjem prenosivih ECTS bodova i semestara što bi studentima trebalo omogućiti fleksibilniji pristup i kretanje kroz visokoškolsko obrazovanje. Prediplomskim studentima želi se osigurati pristup raznolikim programima, multidisciplinarnim studijima, razvoju znanja

jezika i korištenja informacijskih tehnologija. Naglašava se i važnost međunarodne priznatosti prvostupničke diplome kao kvalifikacije, dok se u fokusu drugog stupnja, koji se sastoji od kraćeg diplomskog ili dužeg doktorskog studija uz mogućnost prijelaza iz jednog u drugi, nalazi istraživanje i vlastiti rad. Potiče se mobilnost studenata (barem po jedan semestar u inozemstvu u obje razine studija) i nastavnika. Potiče se razvoj sheme za međusobno priznavanje akademskih kvalifikacija i diploma u profesionalne svrhe među-sveučilišnim dogovorima i usklađivanjem okvira diploma i ciklusa, pri čemu se naglašava uloga vlada u pronalaženju načina vrednovanja usvojenog znanja i reorganiziranja diploma. Zaključuju da razvoj zajedničkog referentnog okvira cilja na poboljšanje vanjske priznatosti, olakšavanje studentske mobilnosti i zapošljivosti.

Bolonjsku deklaraciju potpisao je 1999. godine trideset i jedan europski ministar nadležan za obrazovanje, adokument se nadovezuje na ciljeve godinu dana ranije donesene *Sorbonske deklaracije*. Navode da polaze od potrebe za produbljivanjem odnosa s drugim europskim zemljama i jačanjem intelektualnih, kulturnih, društvenih i tehnoloških dimenzija Europe. Europu znanja smatraju „široko prihvaćenim i nezamjenjivim faktorom za društveni i ljudski rast, jačanje i bogaćenje europskog građanstva i opskrbljivanje njenih građana s nužnim kompetencijama za suočavanje s izazovima novog tisućljeća, kao i širenje svijesti o zajedničkim vrijednostima i pripadnosti zajedničkom društvenom i kulturnom prostoru.”² (1999:1) Naglašavaju važnost obrazovanja i suradnje u njemu za jačanje stabilnih, mirnih, demokratskih društava. Ponovo se naglašava uloga sveučilišta u izgradnji zajedničkog europskog prostora visokog obrazovanja, ali ovaj put u konstantno prilagođavanje obrazovnih i istraživačkih sustava potrebama društva i napretka u znanosti, za što se kao važnom ističe i autonomija sveučilišta. Povećanje usporedivosti sustava mora se konstantno poticati konkretnim mjerama. Posebno se naglašava cilj povećanja međunarodne kompetitivnosti europskog sistema visokog obrazovanja i njegove privlačnosti za druge zemlje na svjetskoj razini (na čemu mjere vitalnost i efikasnost kulture). Kao primarne ciljeve u svrhu uspostavljanja europskog obrazovnog prostora i promicanja europskog sustava visokog obrazovanja u cijelom svijetu navedeni su isti ciljevi kao i u ranije donesenoj *Sorbonskoj deklaraciji*. Navodi se da se u postizanju ovih ciljeva poštuje raznolikost kultura, jezika, nacionalnih obrazovnih sustava i sveučilišne autonomije, te da će se poticati suradnja između različitih vlada, kao i suradnja s nevladinim europskim organizacijama.

² Prijevod autorice rada

Unatoč navođenju poštivanja autonomije sveučilišta i akademske slobode pri ujedinjenju europskog prostora visokog obrazovanja, iz prikazanih dokumenata da se iščitati da se sustav visokog obrazovanja na europskoj razini nastoji učiniti usporedivim, tj. standardizirati, s ciljem olakšanja mobilnosti, vanjske priznatosti i zapošljivosti. Božić (2014) utvrđuje da su bolonjski studijski programi u odnosu na predbolonjske više orijentirani ka potrebama tržišta rada, fleksibilnije su strukture, kraćeg trajanja predmeta, manje opterećuju studente i više naglašavaju primjenjiva znanja. Orijentacija ka potrebama tržišta rada, prema preporukama projekta *Tuning*, trebala bi se pojačati uključivanjem relevantnih društvenih skupina, posebice poslodavaca, u konzultacije o izradi i reviziji studijskih programa. Žunec kraćenje kolegija u jednosemestralne kolegije s ciljem razvoja kompetencija poželjnih na tržištu rada kritizira uz navod da se pritom radi o postepenoj eliminaciji „humanističkih» sadržaja općeg obrazovanja, te postizanje «brze» tečajske strukture koja ne omogućava kritičko promišljanje niti usvajanje studijskih sadržaja kao duhovnog habitusa“ (2011:68), i okretanje prema isključivo praktičnim potrebama.

Kokić (2013) posljedice potpisivanja *Bolonjske deklaracije* vidi u utjecaju političkih, gospodarskih i društvenih previranja, te industrijskom načinu djelovanja koji se prelio u visokoškolsko obrazovanje, što je vidljivo u standardizaciji stupnjeva visokoškolskog obrazovanja, masovnijem upisu na fakultete, striktnijem praćenju studentskog rada, poticanju mobilnosti i međunarodne suradnje studenata i profesora, uvođenju ECTS bodovnog sustava (koji kritizira jer mjeri opterećenje, a ne sadržaj studentskog programa, te zapravo nema usporednu vrijednost) i zahtjevom za povezivanjem visokog obrazovanja s poslovnim sektora, što instrumentalizira znanje. Pod akademskom slobodom, povodeći se Humboldtovom idejom, Kokić razumije slobodu istraživanja i izražavanja koja kroz osobnost, nadarenost i slobodu stvaralaštva profesora-znanstvenika izmiče pokušajima institucionalizacije.

Jednu od najutjecajnijih kritika visokog obrazovanja u Europi nakon Bolonjske reforme iznio je austrijski filozof Konrad Paul Liessmann. Glavna teza Liessmannove knjige *Teorija neobrazovanja* koja je prvi put izdana 2002. godine, kritika je proklamiranog društva znanja kao retoričke geste koja se temelji na čvrstim političkim i ekonomskim interesima, a ne na ideji obrazovanja. Bolonjsku reformu visokog obrazovanja Liessmann oštro kritizira smatrajući da se radi o udaljavanju od europske ideje sveučilišta. Ujedinjavanje studijskog ustrojstva pod izlikom olakšavanja i poticanja mobilnosti, ne uzimajući pritom u obzir različitosti akademskih kultura Liessmann smatra neopravdanom, budući da navodi kako samo deset posto polaznika jedne generacije studenata u Europskoj Uniji koristi programe

mobilnosti. Nadalje, u skraćivanju studija, tj. uvođenju trogodišnjeg bakalaureata koji predstavlja "protoznanstvenu profesionalnu izobrazbu", čiji je znanstveno-politički cilj skratiti vrijeme studiranja i povećati stopu akademski obrazovanih građana vidi pretvaranje sveučilišta u visoke strukovne škole koji će svoje studije strukturirati na način da su bliski gospodarstvu i usmjereni na praksu, ili pak slanje akademski nepotpuno obrazovanih diplomanata na tržište rada. Znanstvenost i refleksivnost unutar takvih kratkih studija smatra izgubljenom, i tek eventualno dostižnom na razini diplomskih studija, a u strukturiranosti programa s obzirom na usmjerenost "prema suvremenim parametrima" vidi ugrozu slobode naučavanja. Posebice u strukturiranju i modularizaciji programa na sva tri stupnja akademskog studija prema bolonjskom sustavu vidi ugrozu individualnog istraživačkog duha, "originalnih istraživačkih polazišta i nekonvencionalno postavljenih pitanja" (2008:93) Modularizaciji prigovara da ukida specifičnu sistematiku i metodiku neke znanosti, dopuštajući "da se neki elementi po volji izbacuju i kombiniraju s drugima" (2008:96). "To se promišljanje zapravo ne ravna ni prema unutarnjem ustrojstvu neke znanosti i iz nje izvedene didaktike niti prema nastavno-teorijskim zahtjevima, nego prema modelu industrijske slagalice". (2008:96)

Iz navedenog se može zaključiti da je glavna ugroza autonomije sveučilišta bolonjskim procesom u njegovoj orijentiranosti potrebama izvan same znanosti te, kako se iz temeljnih dokumenata da iščitati, svrha reforme nije unapređenje funkcioniranja znanosti i obrazovanja na sveučilištu, već njegova standardizacija na europskoj razini, čime se stvara zajednički prostor europskog visokog obrazovanja. Standardizacija po svojoj prirodi smanjuje slobodu sveučilišta, tj. profesora u kreiranju studijskih programa i izvođenju predavanja, ali i u istraživačkoj djelatnosti, a orijentiranost na potrebe izvan znanosti i obrazovanja instrumentalizira samo obrazovanje.

3. Društvo znanja

Prekid s europskom tradicijom visokog obrazovanja u bolonjskoj reformi opravdan je prijelazom u Europu znanja kao „široko prihvaćenim i nezamjenjivim faktorom za društveni i ljudski rast, jačanje i bogaćenje europskog građanstva i opskrbljivanje njenih građana s nužnim kompetencijama za suočavanje s izazovima novog tisućljeća"³ (*Bolonjska deklaracija*,

³Prijevod autorice rada

1999:1) Cilj ovog poglavlja je preispitati koncept društva znanja i uloge sveučilišta u njemu. Razmotrit će se pojam društva znanja, njegovo korištenje i analitička snaga kod raznih teoretičara sociologije, te će ga se usporediti sa značenjem i uporabom pojma ekonomije znanja, koji se razmatra u prvom potpoglavlju. Oba pojma koriste se, kako će se prikazati, kako u znanstvenom, tako i u političkom, ali i svakodnevnom diskursu, a u samim sociološkim teorijama ne postoji konsenzus o njihovim jednoznačnim definicijama, kao ni obuhvatna društvena teorija u njihovoj pozadini. Iz istog razloga proizlazi i problematičnost u njegovoj uporabi u političkom smislu. U drugom potpoglavlju problematizira se narav znanja i njegova uloga kojom se predstavlja u teorijama o društvu i ekonomiji znanja. Treće potpoglavlje tematizira visoko obrazovanje u društvu znanja uz pomoć analize strateških dokumenata europske obrazovne politike i prikaza novih modela sveučilišta i znanosti.

Žažar (2011) ukazuje na to da se pojam društva znanja pojavljuje kako u javnom govoru, posebice političkih dužnosnika, tako i u znanstvenom diskursu, kod ekonomskih analitičara i na području drugih društvenih znanosti, te kako se svaki od navedenih koristi pojmom u različite svrhe, čime sam pojam postaje slojevit i višeznačan, "u pravilu vrlo nejasan, kontroverzan i zamagljen pojam, često puta inficiran ideološkim konotacijama" (2011:59). Žažar pojam društva znanja vidi u dvostrukom smislu, s jedne strane kao analitički, tj. deskriptivni koncept pomoću kojeg se mogu istraživati i predviđati određeni društveni procesi i koji se zasniva na empirijskom istraživanju procesa u raznim sferama društva, poput zaposlenosti, ekonomije, tehnologije, obrazovnog sustava, obrazaca moći i životnih stilova, a s druge strane kao normativni pojam kojim se označava određena poželjna vizija društva prema kojemu se nastoji usmjeravati razvoj i koji se uglavnom artikulira u političkim strateškim dokumentima i tako postaje dio javnog govora, te sadržava nužno i određenu ideološku komponentu, tj. utopijsku dimenziju. U ovom poglavlju nastojat će se razmotriti razne teorije koje uključuju objašnjenje pojma društva znanja u vidu ovakve dvostruke podjele.

Analitički koncept Žažar (2011) dijeli na teorije dominantno ekonomske perspektive, u kojoj se pojmovi društva znanja i ekonomije znanja često ne razgraničavaju dovoljno i na sociološke artikulacije pojma, koje u obzir uzimaju i druge relevantne društvene sfere. Iz perspektive koja naglašava ekonomski aspekt, društvo znanja smatra se jednostavno širim socijalnim okvirom unutar kojeg vlada ekonomija znanja. Švarc i Perković smatraju da je to posljedica nedovoljne istraženosti i osviještenosti elemenata, "npr. konstitutivni i pokretački faktori, osnova društvene stratifikacije, proizvodna struktura, vrijednosti, norme i sl."

(2011:53), koji grade pojam društva znanja kao specifičnog društvenog sustava unutar sociološke teorije.

Švarc i Perković (2011) teoretičare koji se bave društvom znanja dijele na zagovaratelje i kritičare društva znanja, pri čemu zagovaratelji u društvu znanja vide zamjenu za industrijski kapitalizam koja će promijeniti oblike društvene, obiteljske i radne sfere i među koje ubraja Tofflera, Castellsa i Giddensa, dok teoretičari koji pesimistično gledaju na razvoj nove vrste društva ističu nastanak novih društvenih konflikata nejednakosti, siromaštva i osiromašivanje ljudskog intelekta, a među kojima su Liessmann, Beck, Thurow, Rifkin i Dahrendorf. Prvi koji su se u sociološkoj literaturi bavili utjecajem znanja na društvenu strukturu i funkcioniranje su Peter Drucker (*The Age of Discontinuity*, poglavlje "The knowledge society" 1969., *Landmarks of Tomorrow*, 1959., pojam radnik znanja), te Daniel Bell (*Posindustrijsko društvo*, 1973) (Švarc i Perković, 2011). Prvi autor koji je u društvenim znanostima problematizirao pojam društva znanja bio je Robert E. Lane još sredinom 1960-ih godina. Kokić (2013), prema koncepcijama Roberta E. Lanea i Daniela Bella, identificira četiri karakteristike društva znanja: znanje kao strateški resurs u proizvodima i uslugama; umreženost, decentraliziranost i interdisciplinarnost znanja; konkurentnost temeljena na učinkovitosti u korištenju znanja i znanje kao tržišno dobro.

Sintagmu društva znanja preuzeli su Nico Stehr i Gernot Böhme, koji su 1986. godine objavili knjigu *Društvo znanja* i u njoj obradili utjecaj znanstvenog znanja na društvene odnose (Švarc i Perković, 2011) te ju je Stehr tijekom godina razvio u složen koncept koji je preciznije nazvao društva znanja u nastajanju, budući da ističe da postoji više različitih suvremenih društava koja se razvijaju u tom smjeru. Božić i Desović (2011) naglašavaju Stehrov dodatak "u nastajanju" u sintagmi društva znanja, koji ukazuje na njihovu "krhkost, neizvjesnost, slabu upravljivost" (2011:102), te smatraju da je zbog toga njegov koncept, koji ne podrazumijeva jednostavno povećanje dobrobiti društava u ovom procesu, već uključuje i predviđanje "teško upravljivih rizika, neizvjesnost, daljnje društveno raslojavanje" (2011:103) sveobuhvatniji od drugih društveno-znanstvenih, a posebice političkih eurointegracijskih naracija. Stehrova teorija obuhvaća "nekoliko ključnih dimenzija: vlastitu sociološku definiciju znanja; uspostavu politike znanja i politike znanosti kao distinktivnih područja društvenopolitičke regulacije, zanimanja temeljena na znanju; kontingentnost, rizičnost i krhkost suvremenih društava; stratificiranost i nejednakost temeljene na pristupu znanju; pluralnost i dr." (Božić i Desović, 2011:95) Stehr u određivanju biti društva znanja polazi od samog znanja kao njegovog glavnog konstitutivnog elementa. Proces stvaranja društva znanja

temelji se na dugotrajnom procesu poznanstvljenja gotovo svih sfera društvenog djelovanja. Švarc i Perković ovoj teoriji zamjeraju izostavljanje "većine socioloških problema koji karakteriziraju suvremena društva" (2011:40) te je ne smatraju koherentnom ni sveobuhvatnom, kao ni ostale postojeće teorije društva znanja.

Kod razmatranja naravi društva znanja može se poći od dihotomije kontinuiteta razvoja društva i diskontinuiteta, tj. pitanju radi li se kod društva znanja o novoj vrsti društva koja predstavlja raskid s prethodnim ili je ono samo njegov sljedeći stupanj razvoja. Postindustrijsko društvo čije se nastajanje može prepoznati početkom 1970-ih godina različito se opisuje. Moglo bi se tvrditi da u 21. stoljeću pod utjecajem napretka tehnologije, posebno informacijsko-komunikacijskih tehnologija, nastaje novo društvo u kojem znanje zamjenjuje rad i fizički kapital te postaje glavni proizvodni resurs (Afrić, 2011). Afrić, pregledom raznih autora, onih koji zagovaraju diskontinuitet kao i onih koji smatraju da je tehnološki razvoj samo nadogradnja starog društva, zaključuje da je glavna novina jak utjecaj informacijsko-komunikacijskih tehnologija na društvo i vrijednost komunikacije, ali i da ne postoji konsenzus o tome radi li se zaista o novom tipu društva. Među teorijama koje zagovaraju diskontinuitet ističe postindustrijalizam D. Bella, postmodernizam J. Baudrillarda i M. Postera, teoriju fleksibilne specijalizacije M. Piorea, C. Sabela i L. Hirschhorna, i Castellsovu teoriju informacijskog tipa razvoja, dok od autora koji zagovaraju kontinuitet u razvoju društva ističe H. Schillera (neomarksizam), M. Aglietta i A. Lipietza (teorija regulacije), D. Harveya (teorija fleksibilne akumulacije), A. Giddensa (teorija u vezi suvremene nacionalne države i nasilja) i J. Habermasa i N. Garnhama (teorije o konstituiranju javne sfere).

Kada se industrijalizaciju, kao jednu od glavnih obilježja moderne, suprotstavi informatizaciji kao karakteristici suvremenog društva uočava se mogućnost uspostavljanja paralele. Kako Afrić (2011) navodi, odnos prema proizvodima u industrijalizaciji koji je obilježen procesima standardizacije, serijalizacije, montaže i masovne proizvodnje je taj koji je potaknuo upotrebu strojeva, što je izazvalo razvoj tehnologije, a time i razvoj znanosti (posebice prirodnih, tehničkih i primijenjenih), koje postaju pomoćnim sredstvom razvoja. Iste principe odnošenja prema materijalnom proizvodu u industrijalizaciji Afrić prepoznaje u odnošenju prema znanju kao virtualnoj robi u informatiziranom društvu. Znanost i tehnologija ostaju glavna sredstva razvoja, a standardizirano, serijalizirano, usustavljeno i masovno proizvedeno znanje produkcijska je osnova materijalnog proizvoda, što je industrijski kapitalizam pretvorilo u „kapitalizam znanja“ (2011:21). Razlike koje nastupaju su organizacijske prirode, budući da se gubi jasna i čvrsta hijerarhija, a zamjenjuje je

fleksibilnost i umreženost, rutina se zamjenjuje kreativnim radom, a procesni pristup projektnim pristupom. Afrić ističe da u društvu znanja "ključni problem razvoja postaje pitanje socijalnih uvjeta proizvodnje znanja" (2011:21), iz čega, zaključujem, proizlazi potreba za reformom visokog obrazovanja.

Krings (2006, u Žažar, 2011) pregledom literature o društvu znanja zaključuje da ne postoji primjeren koncept društva znanja, kao ni konzistentna teorija o njemu u društvenim znanostima, što onemogućuje određivanje empirijskih indikatora. Kao osnovne pretpostavke zajedničke tezama o društvu znanja vrlo općenito identificira "informacijsku tehnologiju, globaliziranu ekonomiju te pretpostavku o znanju kao novom načinu proizvodnje" (Krings, 2006:11 u Žažar, 2011:66) Žažar različitim teorijama društva znanja upućuje kritiku da su redukcionističke jer jedan specifičan aspekt društva, npr. ekonomski sektor, strukturu rada ili tehnologiju, prikazuju determinirajućim za cijelo društvo, te smatra da bi teorija koja obuhvaća čitavo društvo morala integrirati i druge sfere društvenog života, poput „kulture, vrijednosnog sustava, politike, prava, odnosa moći te (...) ostala područja društvenosti" (Žažar, 2011:67).

Razmatrajući pojam društva znanja u normativnom smislu, Prijić-Samaržija (2011) smatra da se u društvenoj raspravi miješaju dvije paradigme tog pojma čiji prijemor proizlazi iz dva različita shvaćanja samog znanja, iz kojih proizlaze različite teorije „o znanstvenom napretku i kvaliteti života“ (2011:29). Jedna koncepcija, koju naziva institucionalnim pojmom društva znanja, odnosi se na shvaćanje koje zagovaraju predstavnici institucija poput Europske komisije i OECD u svojim publikacijama i koji društvo znanja shvaćaju kao društvo temeljeno na ljudskom kapitalu i znanstvenim istraživanjima kao glavnim pokretačima razvoja, što implicira potrebu za ulaganjem u obrazovanje i njegovo usklađivanje s tržišnim potrebama. Ovakvu koncepciju autorica utemeljuje u modernističkom shvaćanju znanja i znanosti kao objektivnima, istinitima i nepristranima, znanstvenom razvoju kao progressa i kvalitete života koja se mjeri njenom fizičkom kvalitetom.

Na spomenutom pojmu ljudskog kapitala temelji se teorija kojom se, prema Levinsonu (2002), nastoji objasniti kompleksnost procesa stvaranja bogatstva, koji nadilazi puko nabavljanje *inputa* za stvaranje fizičkog kapitala. Termin ljudskog kapitala skovao je Theodore Schultz 1960. godine uz objašnjenje da korisno znanje i vještine koje ljudi usvajaju tvore vrstu kapitala koji je proizvod promišljena ulaganja i da u zapadnim društvima on raste mnogo brže od bilo koje druge vrste kapitala, te bi taj rast mogao biti upravo karakterističan

za ta društva, u doba kada znatno pada broj manufakturnih radnika i raste postotak radnika u uslužnom sektoru. U sklopu ove teorije razmatra se važnost ljudskog kapitala za ekonomski razvoj, ovisnost ekonomskog rasta o cjeloživotnom učenju radnika, usklađenost zahtjeva za obavljanje poslova i obrazovne strukture radnika i ekonomska dobit iz ulaganja u obrazovanje te je dominantno uvjerenje da je poboljšanje obrazovnog sustava ključ za ekonomski prosperitet nacije, ali i uspjeh u profesiji i mogućnost socijalne mobilnosti za pojedinca. Zagovornici ove teorije su OECD, Svjetska banka i Hudson Institute. Polšek (2011 prema Beckeru, 1964) navodi da prema teoriji ljudskog kapitala postizanje viših stupnjeva obrazovanja u populaciji donosi višestruku individualnu dobit, u vidu boljih plaća, kao i opću dobit, prelijevanjem znanja kao kapitala „u druge sektore: u politiku, civilno društvo, stupanj povjerenja prema drugim građanima, toleranciju, kreativnost i energiju stanovništva i sl.“ (2011:89). OECD preporučuje više kvote akademski obrazovanih ljudi jer se moć obrazovanja povećava na višim razinama, a sveučilište je mjesto proizvodnje znanja visokog statusa (Kokić, 2013).

Drugu paradigmu društva znanja zagovaraju kritičari ovakvog shvaćanja koji ga smatraju prijetnjom znanju i slobodnom znanstvenom, intelektualnom istraživanju koja se ravnaju prema potrebama tržišta te instrumentaliziraju u svrhu stvaranja profita, zbog čega kritiziraju spajanje akademskih i drugih znanstvenih ustanova s privredom i industrijom. Dakako, i oni se zalažu za ulaganje u obrazovanje, ali sa svrhom „osobnoga slobodnog usavršavanja“ (Prijić-Samaržija 2011:31). Ovakvo stajalište autorica utemeljuje u postmodernističkom shvaćanju znanja kao društveno konstruiranog, a znanosti kao jednog mogućeg, institucionaliziranog načina traženja istine. Znanstveni razvoj ne percipira se kao napredak niti put prema društvenom blagostanju, a kvaliteta života procjenjuje se kroz psihološku dimenziju.

Liessmann (2008) društvo znanja zamišlja prema prosvjetiteljskim idejama kao društvo u kojem vladaju razum, uviđavnost, prosuđivanje, oprez, dugoročno mišljenje, pametno promišljanje, znanstvena radoznalost, kritička samorefleksija, prikupljanje argumenata i preispitivanje hipoteza, za razliku od iracionalnosti, ideologija, praznovjerja, umišljanja, požude i odsutnosti duha, tj. kao društvo čije se članove može smatrati obrazovanima, stoga se Liessmannovo viđenje društva znanja može smatrati normativnim. Međutim to ne prepoznaje u suvremenom društvu kojemu nedostaje ideja obrazovanosti i u njoj sadržano odnošenje prema znanju kao mudrosti, samospoznaji i mentalnom prožimanju svijeta. Odnosenje prema znanju uspoređuje sa sirovinom koju se proizvodi, prodaje i kupuje,

kojom se upravlja i koju se odlaže, te koja brzo zastarijeva i gubi vrijednost. Osim kod posebnih programa za znanstvene elite, smatra da se obrazovanjem prenosi letimično fragmentirano znanje kako bi se ljude održalo "fleksibilnima za radni proces i raspoloživima za zabavnu industriju" (2008:46).

Iz svega navedenog može se zaključiti da je pojam društva znanja, iako vrlo raširen (ili upravo zato) kako u znanstvenom tako i u javnom govoru, vrlo konfuzan i nejasan, te upitne analitičke snage, posebice kao cjelovita društvena teorija. Nadalje, ne može se teorijski jednoznačno odrediti radi li se u suvremenom društvu kao društvu znanja o nekoj novoj vrsti društva, ali iz navedenog se izvodi zaključak da se ono ne može označiti ni kao postindustrijsko ni postkapitalističko, već upravo suprotno, industrijalizacija i kapitalizam proširili su se i na znanje koje se tretira kao proizvod odnosno kapital. Slažem se sa zaključkom različitih navedenih autora koji uslijed pregleda literature i postojećih teorija o društvu znanja zaključuju kako ne postoji cjelokupna, jedinstvena teorija potvrđena empirijskim istraživanjima koja bi obuhvatila pojam društva znanja i na taj način uvjerljivo opisala neko postojeće društvo. Njegova normativna uporaba, posebice u političkom svjetlu, oslanja se u prvom redu na ekonomsku sferu i njoj podređuje ostale elemente društva, kako će se pokazati pri analizi europskih strategijskih dokumenata koji zagovaraju razvoj društva znanja. U normativnoj uporabi, pojam označava gotovo utopijsku viziju društva, tj. u političkom diskursu on nosi vrlo pozitivne konotacije.

U sociološkom pristupu društvu znanja dominira pitanje radi li se zaista o novoj vrsti društva (postmodernoj, postindustrijskoj) ili se radi o (informacijsko-)tehnološki razvijenijem modernom društvu. Kakva je narav tog suvremenog znanja, po čemu se razlikuje od prijašnjeg, da je upravo ono određujuće za ovo društvo? Budući da se društvene teorije oslanjaju na pojedine aspekte ovog društva ali ga ne povezuju s ostalim sferama, a znanje je pozitivističko-znanstveno i kao takvo jednako sve od doba prosvjetiteljstva, zaključujem da se ne radi o novoj vrsti društva. Preostaje normativno korištenje ovog pojma, tj. ono u političkom pogledu. Glavna prepirka je pitanje je li predstavljena vizija društva znanja humanija i pravednija, ili čak suprotno, produbljuje li nejednakosti i društvene sukobe. Moj odgovor na ovo pitanje je da se čini da se ne radi o humanijem društvu, tj. da primjena tehnologije i ekonomija temeljena na znanju i inovacijama ne rješava pitanja nejednakosti i sukoba u društvu.

3.1.Društvo znanja ili ekonomija znanja?

Kao što se prikazalo u uvodnom dijelu poglavlja, pojam društva znanja usko je vezan uz ekonomiju znanja, te se ponekad pojednostavljeno koriste kao sinonimi. U tom slučaju, društvo znanja shvaća se kao društveno okruženje ekonomije znanja, koja se temelji na tehnologiji odnosno tehnološkom razvoju, posebno informacijsko-komunikacijskih tehnologija i raširenosti njihove uporabe. Stoga valja propitati što označava ekonomija znanja i u kakvom je odnosu prema društvu znanja.

Prema Švarc i Perković(2011) jedna od najpopularnijih definicija ekonomije znanja je ona OECD-a (1996) „prema kojoj je gospodarstvo znanja ono gospodarstvo koje se zasniva na proizvodnji, diseminaciji i komercijalnom iskorištavanju znanja" (2011:40). Božić i Desović (2011) ističu knjigu *The Knowledge-based Economy: Modeled, Measured, Simulated* sociologa Loeta Leydesdorffa u razmatranju koncepta ekonomije znanja, prema kojem je ona kao posljedica globalizacijskog procesa odmak od prethodnih ekonomskih mehanizama. Sustav ekonomije znanja je krhak i fragmentiran, a inovacije u njega unose neravnotežu, te „razvoj znanja ovisi o političkom i ekonomskim mehanizmima“ (2011:98).

Afrić (2011 prema Murphy, 2009) ističe da se kod ekonomije temeljene na znanju koja nastaje kao posljedica informatizacije i komodifikacije znanja ne radi o društvu znanja, već o kapitalizmu znanja. Temeljni kapital odnos ostao je isti, ali je u ekonomiji znanja on složeniji, usustavljeniji i umreženiji. Prema Afriću, glavna je karakteristika ekonomije znanja njena održivost, te kompetitivnost. Kompetitivnost u ekonomiji znanja temelji se na stalnoj tehnološkoj inovaciji kojom se osigurava kompetitivna prednost i time gospodarski rast i razvoj. Kako se inovacije u robi i uslugama temelje na znanju, ono postaje istodobno glavni resurs i najtraženija roba. Navodi kako se nova vrijednost stvara nezapamćenom brzinom i konstantnim ubrzavanjem stvaranja, akumulacije i zastarijevanja, tj. gubitka ekonomske vrijednosti znanja. U Memorandumu o cjeloživotnom učenju(*A memorandum on lifelong learning*,2000) ističe se da su u ekonomiji temeljenoj na znanju ljudski resursi i njihov razvoj i korištenje ključni faktori za održavanje kompetitivnosti. Obrazovanje koje se smatra investiranjem u ljudske resurse tretira se kao proizvod s tržišnom vrijednošću koji se može pratiti u statistici kao ekonomska aktivnost. Afrić argumentira da su društva moderne razvojna društva, a razvojna društva i njihov rast temelje se na racionalnosti, tj. znanju. Iako se razvoj obično dijeli na industrijski i informacijski, te da se ta dva tipa razlikuju u „motoru“ razvoja,

ne i u tipu društva, unatoč tome što su tip i brzina industrijalizacije kao procesa usko povezani s njihovim različitim socijalnim okvirima.

Govoreći o teoriji ekonomije znanja svakako se valja dotaknuti i pitanja raspodjele resursa i dobara u društvu, kao i razvijenosti različitih društava na globalnoj razini. Kako smatra Liessmann (2008), širenjem pristupa obrazovanju, tj. znanju, koje je glavni resurs i kapital u ekonomiji znanja, i veličanjem cjeloživotnog obrazovanja upravo se odgovornost za nejednaku raspodjelu dobara svrgava na pojedinca, kojeg se prisiljava da se prilagodi i ne preispituje vladajuće odnose posjedovanja. Isti se argument može suprotstaviti i teorijama iz povijesti gospodarstva (A. Daviv i D. Foray u Afrić, 2011:17) koje tvrde da „suvremene nejednakosti u produktivnosti i rastu različitih zemalja vrlo malo imaju veze s obiljem ili manjkom njihovih prirodnih resursa“ (Afrić, 2011:17) te da su zapravo povezane s njihovom sposobnošću da kreiraju novo znanje tj. uspješno upravljaju ljudskim kapitalom i unaprijede ga. Unatoč nadi da će upravo nerazvijene zemlje profitirati od prijelaza na ekonomiju znanja tako što će preskočiti industrijski tip razvoja i razvojem generiranim informacijsko-komunikacijskom tehnologijom nadoknaditi jaz između njih i najrazvijenijih ekonomija svijeta, analizom postojeće informacijske strukture na globalnoj razini pokazalo se da je stvarnost upravo suprotna, i "da taj razvoj dosad uglavnom pridonosi divergenciji između razvijenih i nerazvijenih zemalja, odnosno da čak generira jaz u znanju (H. D: Evers, 2002 u Afrić, 2011:17-18). Afrić ustanovljuje da razvoj utemeljen na informatizaciji može imati pravi učinak jedino ako su u nekom društvu već razvijene industrijske osnove.

Lebert i Vercellone (2007 u Švarc i Perković, 2011) ističu da se teorije ekonomije znanja većinom temelje na pozitivističkoj i nekonfliktnoj viziji znanja, tehnologije i napretka koja zanemaruje analizu društvenih odnosa i sukoba i time zaobilazi društvene, kulturne i etičke kontradikcije koje bi trebale biti dio socioloških istraživanja i karakteristične su za ekonomiju znanja. U gospodarstvu znanja znanje je reducirano na ekonomsku kategoriju odnosno proizvodni faktor, koje pomoću obrazovanja služi povećanju kapitala. Međutim, u javnom se govoru pojam društva znanja "kolokvijalno izjednačava s konceptom socijaldemokratske države blagostanja u kojima su znanje i obrazovanje u funkciji unapređivanja kvalitete života, samoostvarenja, identiteta, društvene solidarnosti i sl. te pridonose humanom napretku društva" (Švarc i Perković, 2011:39). Utemeljenje društva znanja kao humanijeg, naprednijeg društva u ekonomiji znanja i tehnološkom razvoju Liessmann (2008) opovrgava argumentom da razvoj znanosti, tehnologije i na njoj utemeljene ekonomije ne uvjetuje nužno određenu, npr. humaniju ili slobodniju, vrstu društva, budući da

su moderne znanosti bile sposobne uspješno se etablirati u raznim društvenim sustavima, poput liberalne Amerike, nacionalsocijalističke Njemačke, staljinističkog Sovjetskog Saveza kao i autoritativne Kine.

Kao zaključak ovih razmatranja valja navesti da je ekonomija znanja svakako centralni element pojma društva znanja kao društvene teorije i tim više unutar političkog diskursa. Pritom valja napomenuti da je svođenje društva znanja na razvoj ekonomije znanja, kao i bilo koje druge društvene sfere, redukcionističko, ali da ne postoji koherentna društvena teorija koja bi opisala ono što se u političkom diskursu naziva društvom znanja. Politički diskurs svakako se više oslanja na koncept ekonomije znanja, unutar kojeg se znanje, znanost i napredak percipiraju pozitivistički i nekritički, a zanemaruju se drugi društveni odnosi, posebice sukobi, te na taj koncept nadograđuje društvo znanja kao njegov socijalni okvir.

3.2. Znanje u društvu znanja

Kako bi se još više rasvijetlio koncept društva znanja valja ispitati po čemu je znanje u društvu znanja karakteristično odnosno drugačije nego u modernom društvu i može li se temeljem toga društvo znanja od njega ograničiti. Znanje je oduvijek bilo povezano s moći što implicira i njegovu povezanost s odnosima nejednakosti. Unatoč tome što se čovjekov odnos prema okolini oduvijek temeljio na znanju, te je stoga svako društvo u povijesti donekle bilo utemeljeno na znanju, ono je oduvijek bilo ekskluzivnog karaktera, što je bio i temeljni organizacijski princip u malim zajednicama znanja. Kontrola znanja nužno je povezana i s nejednakostima, isključivanjem i društvenim sukobima, tim više u vrijeme kada je znanje roba i najvažniji resurs za razvoj gospodarstva. Međutim, kako bi se potaklo ukupno inovacijsko stvaranje u društvu kojim se treba postići razvoj gospodarstva, "znanje" mora biti slobodno distribuirano kako bi što veći broj ljudi mogao sudjelovati u inovacijama. Stoga je temeljna suprotnost na kojoj se društvo znanja zapravo uspostavlja suprotnost između znanja kao javnog foruma i znanja kao robe, jer ono u društvu znanja treba biti javno dostupno i što raširenije, dok u ekonomiji znanja koja je, kako se pokazalo, jedna od njegovih temeljnih karakteristika, znanje predstavlja i glavni resurs i robu. (Afrić, 2011)

Kokić ukazuje na to da znanje koje se proizvodi, mjeri, upravlja i koristi i koje uzrokuje tehnološki napredak i potiče gospodarski rast u društvu znanja više nije stvoreno isključivo na sveučilištu, niti je "znanje visokog statusa" (2013:429) jednoznačno određeno. Ono je većinom temeljeno na iskustvu i primjenjivo je na vanjsku realnost. Habermas (1986 u Marčelić, 2015) je već detektirao da je primijenjeno znanje postalo dominantno, što je vidljivo

i u samom sveučilišnom ustrojstvu koje je strogo odvajalo od sebe stručne visoke škole, što je proizlazilo iz shvaćanja da znanost obrazuje, dok je za današnju znanost karakteristično povezivanje s tehničkom i ekonomskom koristi, kao i „proizvodnjom i upravljanjem u industrijsko-društvenom sistemu rada" (Marcelić, 2015:45, bilješka 5), te korištenje tehnologije u istraživanjima. Prema Habermasu povezivanje znanosti i profesionalne prakse udaljilo je znanost od samog obrazovanja u studiju.

Kao što je spomenuto u uvodu poglavlja, Prijić-Samaržija (2011) predstavlja dvije paradigme znanja, modernističku i postmodernističku, na koje se oslanjaju zagovaratelji odnosno kritičari institucionalnog pojma društva znanja. Važnost znanja ističe se u obje paradigme, jer se znanju pripisuje razumijevanje pojava i događaja, tj. pronalaženje odgovora, zbog čega je poželjno poticajno društveno okruženje. Međutim perspektive znanja, znanosti, znanstvenog napretka i kvalitete života u njima se razlikuju. Modernistička paradigma oslanja se na pozitivistički, realistički pristup znanju koje se proizvodi putem znanosti u znanstvenim institucijama. Znanstveni napredak predstavlja kretanje prema istini i društvenom blagostanju, tj. povećanoj fizičkoj kvaliteti života. U postmodernističkoj paradigmi znanje je društveni konstrukt, a znanstveno znanje samo jedno među jednako vrijednim znanjima, jer je znanost institucionalizirani, nezasluženo privilegirani i često represivni način traženja odgovora. Znanstveni razvoj je kretanje, ali nije utvrđeno da je ono napredak niti da povećava dobrobit u društvu, kao ni kvalitetu života, jer se ona promatra u psihološkim kategorijama. Prema Lyotardu (u Bognar, 2007) u usporedbi znanstvenog s neznanstvenim, tj. narativnim znanjem pokazuje se da su oba jednako legitimna jer je njihov proces nastajanja jednak, tj. sastoje se od niza iskaza do kojih su došli neki akteri slijedeći određena pravila. Stvarnost se, prema takvom shvaćanju, ne samo spoznaje putem znanosti, već ju se kreira, posebice u društvenim znanostima. Prijić-Samaržija (2011) smatra da je modernistička paradigma pretežito zastupljena u prirodnim znanostima zbog njihovog predmeta i metoda istraživanja, dok su društvene i humanističke znanosti u pravilu iz istih razloga zagovaratelji postmodernističke paradigme.

Liessmann (2008) ističe da je ključno obilježje suvremenog društva uporaba znanstvenog znanja, tj. modernističke paradigme, čime se opravdava naziv društva znanja, međutim takav je tip znanstveno-tehničke civilizacije začet u Europi u novom ranom vijeku na temeljima zadanim u antici, a načelo znanstvene racionalnosti se u suvremenom društvu samo intenzivira i sveobuhvatno provodi u djelo, ali ne stvara novi tip društva. Razlika modernog od postmodernog doba, kako to pronalazimo i kod Lyotarda (2005) je međutim u

tome da je u suvremenom društvu dominantno odnošenje prema znanju kao prema nekom proizvodnom dobru, koje se kreira, čuva, raspodjeljuje, prenosi i primjenjuje, što se vidi npr. u tome da sveučilišta povećanje istraživačkih rezultata navode u postocima, ne obazirući se pritom na sadržaj same spoznaje. Kriteriji znanja koje je poželjno proizvoditi su eksterni, poput očekivanja i mogućnosti primjene, zbog čega je poželjno ulaganje u razvoj naprednih tehnologija (poput informacijske, genske, biotehnologije i nanotehnologije), koje osim što imaju visoku vrijednost na tržištu, dalje akumuliraju proizvodnju znanja i širenje primijenjenih znanosti, što povećava njihovu vrijednost razmjene, čime gubi svoju samosvrhovitost. Lyotard (2005) upućuje na to da se vrijednost znanja temelji u njegovoj performativnosti, koju definira kao mjerljivu učinkovitost u odnosu *input/output*.

Liessmann (2008) znanje shvaća kao subjektivno i pripadno isključivo ljudima kao socijalnim i inteligibilnim akterima, ne arhivima, knjižnicama, bankama podataka ni organizacijama, koje mogu posjedovati jedino podatke. Stoga je menadžersko upravljanje znanjem nemoguće. Znanje je oblik prožimanja svijeta putem poznavanja, razumijevanja i poimanja i nije, za razliku od informacije koja je relevantna za djelovanje odnosno korisna, isključivo ovisno o neposrednoj uporabljivosti. Iskoristivost znanja ovisna je o situaciji, ne o samom znanju. Znanje Liessmann utemeljuje na spoznaji, tj. pitanju istine kao njegovim temeljnim preduvjetom, kao interpretaciju "podataka s obzirom na njihov kauzalni suodnos i njihovu unutarnju konzistentnost" (2008:25), za razliku od informacije koja "predstavlja interpretaciju podataka s obzirom na očista djelovanja" (2008:25). Kada se govori o znanju u suvremenom, informatiziranom društvu smatra da se zapravo radi o podacima ili informacijama, ali ne o znanju, jer oni nisu međusobno povezani. Lyotard smatra da je za postmoderno društvo karakteristično "snažno izvanjštenje znanja u odnosu na «poznavatelja»" (2005:4) za razliku od neodvojivosti stjecanja znanja i oblikovanja duha, tj. obrazovanja u modernoj misli.

Može se zaključiti da se zagovaratelji društva znanja, posebice politički akteri, oslanjaju na modernističku, pozitivističku paradigmu znanja koja odgovara prirodnim i primijenjenim znanostima i tehnologiji, i koja nikako nije nova ni isključiva za odnošenje prema znanju u 21. stoljeću, što se vidi iz postojanja postmodernističke, konfliktne paradigme (Prijić-Samaržija, 2011). Međutim, postmodernističko tumačenje karakteristika znanja također nije jednoznačno, budući da kod Lyotarda i Liessmanna pronalazimo korištenje pojmova "postmodernog" za suvremeno društvo kao informatizirano društvo, za koje smatraju karakterističnim izvanjštenje znanja, tj. svodenje znanja na informacije. Druga karakteristika

odnošenja prema znanju u suvremenom društvu je njegova primjenjivost koja mora biti evidentna u sadašnjosti kako bi njegova proizvodnja bila opravdana, tj. poticana i financirana. Time se može zaključiti da je legitimno znanje u suvremenom društvu proklamirano kao društvo znanja temeljeno na pozitivističkoj znanstvenoj paradigmi i istovremeno informatizirano, tj. izvanjštено, a njegova opravdanost i vrijednost prosuđuju se prema njegovoj neposrednoj primjenjivosti. Za kraj valja istaknuti i temeljnu suprotnost odnošenja prema znanju u društvu znanja, jer dok se istovremeno ono nastoji proširiti na što veću populaciju kako bi se potaknuo inovacijski potencijal, znanje istovremeno predstavlja i glavni proizvodni resurs, i time ostaje ekskluzivnog karaktera (npr. putem patentiranja rezultata znanstvenih istraživanja).

3.3. Visoko obrazovanje u društvu znanja

U sljedećem potpoglavlju razmatra se visoko obrazovanje u suvremenom društvu prikazom novih modela sveučilišta i analizom nekih ključnih europskih strateških dokumenata iz kojih se može iščitati funkcija (visokog) obrazovanja u razvoju društva znanja. Za nove modele sveučilišta karakteristična jer primarno njihova umreženost i međuovisnost o drugim sferama društva, posebice vlade i gospodarstva, kao i primjenjivost znanstvenih rezultata kao kriterij prema kojem se odabiru istraživanja.

Kokić (2013) suvremeno sveučilište naziva industrijaliziranim, budući da ga karakteriziraju masovni upisi studenata, skraćeni studiji, nestajanje sveučilišne zajednice i vještine važne za uspjeh na tržištu rada kao ciljevi obrazovanja. Kokić (2013) u industrijaliziranom sveučilištu vidi prijeteću opasnost dehumanizacije čovjeka čineći ga sredstvom, za razliku od Kantova kategoričkog imperativa prema kojem čovjek mora biti smisao ili svrha. Standardizacija kao racionalizacija nije nužno loša u obrazovnom sustavu, ali smatra štetnim pokušaj uniformiranja ljudi, konkretno profesora i studenata kroz obrazovni sustav u kojem se radi po industrijskom proizvodnom principu.

Iz analize europskih strateških dokumenata pokazat će se, kao što i Šoljan (2007) ukazuje, da je ujedinjenje Europe putem integracijskih procesa poput Bolonjskog procesa posebice u visokom obrazovanju kao područja koje se smatra da je od ključnog značenja za europsko gospodarstvo i društvo, presudno „u stvaranju uvjeta da se Europa može ravnopravno natjecati sa zemljama čija su gospodarstva u stalnom usponu“ (2007:425), naime Sjedinjenih Američkih Država, Japana, Kine i Indije, jer pojedinačne Europske zemlje nemaju dovoljno (ljudskih) resursa da bi mogle konkurentno nastupati na tržištu. Svoju šansu za

konkurentnost na svjetskoj razini i prednost Europa vidi u znanju, „kreativnosti i inovativnosti svojih građana“ (2007:425) i ljudskom kapitalu, koji je nositelj razvoja. Važnost visokog obrazovanja stoga je upravo u njegovoj funkciji generiranja ljudskog kapitala, kojim će se potaknuti razvoj inovacija i time ekonomski napredak.

3.3.1. Novi modeli sveučilišta

Marcelić (2015) kao glavnu razlikovnu karakteristiku suvremenog sveučilišta od onog tradicionalnog vidi njegovu umreženost, tj. suradnju s različitim tipovima aktera i gubitak monopola na proizvodnju novog znanja kao i naglasak na primjenjivosti i inovacijskoj snazi znanja dobivenog znanstvenim istraživanjima. Navodi kako je ova promjena utjecala i na razumijevanje autonomije sveučilišta, koja se sve više shvaća kao fiskalna neovisnost, čime se istovremeno opravdavaju razni vanjski utjecaji na sveučilišnu politiku. Shinn (2002 u Lažnjak i Švarc, 2011), slično tome, promjenu u znanosti identificira kao kontekstualizaciju, tj. porast broja sudionika, njihovo institucionalno i disciplinarno povezivanje i nastanak novih kriterija kvalitete i prioriteta znanstvenih istraživanja, i kao proizvodnju društveno robusnog znanja koje "pomiče granicu znanosti izvan pouzdane spoznaje prema istraživanju koje je vođeno misijom (*mission driven research*)" (Lažnjak i Švarc, 2011:132).

Promjenu uloge sveučilišta u proizvodnji znanja u društvu Lažnjak i Švarc (2011) objašnjavaju promjenom karaktera i uloge same znanosti za kojom se zbog tehnološkog bujanja u društvu znanja povećao interes na tržištu, što je dovelo do toga da se brojni znanstvenici zapošljavaju u poslovnom sektoru, a tako sveučilište prestaje biti jedino odgovorno i osposobljeno za proizvodnju znanja. Promjena sveučilišne paradigme očituje se i u očekivanju da sveučilište osim obrazovanja i istraživanja doprinosi izravno i gospodarskom rastu na lokalnoj i regionalnoj razini (Readings, 1996 u Dabić i Švarc, 2011). Prema spomenutim autoricama doprinos sveučilišta gospodarskom razvoju u kontekstu ekonomije znanja putem njegovih standardnih funkcija i zadržavanja njegova vodećeg položaja u proizvodnji znanja tj. intelektualnog kapitala nisu mogući, jer se sveučilišta danas nalaze u natjecateljskoj poziciji ne samo s drugim sveučilištima diljem svijeta, već i "s ostalim kreatorima znanja" (2011:992).

Poduzetništvo na sveučilištu očekuje se kroz razvoj "triju vrsta aktivnosti: prva vrsta aktivnosti odnosi se na shvaćanje individualnih akademskih aktivnosti kao poduzetničkih (...); druga skupina aktivnosti odnosi se na patentiranje, licenciranje i stvaranje *spin-off* poduzeća;

treća skupina aktivnosti odnosi se na konzultantske usluge i doprinos regionalnom razvoju" (Dabić i Švarc, 2011: 998).

Dabić i Švarc (2011) terminološki razgraničuju koncept poduzetničkog sveučilišta na pojmove akademskog kapitalizma kao "institucionalna i profesionalna tržišna usmjerenost sveučilišta ili tržišni naponi za osiguranje eksternih prihoda na sveučilištu" (Slaughter, Leslie, 1997:8 u Dabić i Švarc 2011:993), komercijalizacije visokog obrazovanja kao usmjeravanja napora unutar sveučilišta da se iz nastave i istraživanja stvara zarada ili kao procesa "kapitalizacije znanja preklapanjem akademskoga svijeta, industrije i javne uprave" (2011: 993), *entrepreneurialism* kao kapitalizacije otkrića istraživanja od strane sveučilišta i djelatnika, sveučilišta kao poduzeća, koje se odnosi na menadžerski pristup upravljanja s načelima korporativnog upravljanja, te korporativno sveučilište, koje "ostvaruje obrazovne ciljeve neke institucije, obično korporacije" (2011: 994).

Dabić i Švarc (2011) kao i Marcelić (2015) ističu tri teorije o promjeni znanstvenih i sveučilišnih sustava: Gibbonsov model sveučilišta drugog tipa, tj. novi model proizvodnje znanja koji karakterizira heterogenost, interdisciplinarnost, umrežavanje, te suradnja znanosti i industrije (Dabić i Švarc, 2011), Etzkowitzovo poduzetničko sveučilište do kojeg je dovela druga sveučilišna revolucija, te Leydesdorffov i Etzkowitzev model trostruke uzvojnice prema kojoj se preklapaju aktivnosti sveučilišta, vlade i industrije te oni međusobno surađuju "kroz proces koevolucije, stalne interakcije i prilagodbe" (2011:996). Zajedničko ovim teorijama je postavljanje sveučilišta kao jednog od mnogobrojnih aktera koji kreacijom primjenjivog znanja doprinose tehnološkom i ekonomskom razvoju (Dabić i Švarc, 2011).

Gibbonsovu paradigmu *Mode 2* karakterizira okretanje primijenjenim istraživanjima s ciljem razvoja društva, vanjskim kriterijima vrednovanja (za razliku od vrednovanja unutar zajednice znanstvenika) i partnerstvo znanosti i industrije u proizvodnji znanja (Dabić i Švarc, 2011). U odnosu na tradicionalno sveučilište suvremena znanost sve više se okreće povezivanju temeljnih i praktičnih istraživanja posebice na području (bio)tehnologije i inženjerstva (Lažnjak i Švarc, 2011).

Model trostruke uzvojnice (*triple helix*) autora Etzkowitza i Leydesdorfa koji naglašava međuodnos i međusobno preuzimanje elemenata dotad odvojenih sfera sveučilišta, vlade i industrije, čime se poboljšavaju uvjeti za inovacije, a sveučilište usvaja i poduzetničku ulogu što ga treba ojačati u njegovoj osnovnoj funkciji proizvodnje znanja, te postaje važan faktor tehnoloških inovacija, autorice Lažnjak i Švarc (2011) smatraju jednim od osnovnih

koncepta u postizanju cilja društva znanja kao i ekonomskog rasta do čega dolazi zahvaljujući širenju znanstvene baze na razne aktere izvan samog sveučilišta kao i kapitalizaciji i komercijalizaciji znanja. Poboljšanje uvjeta za inovacije događa se u vidu novih društvenih oblika organizacije kao što je to poduzetničko sveučilište i novih kanala interakcije između dotad odvojenih sfera. Marcelić ovaj model smatra sličnim Gibbonsonovu modelu, međutim u njemu prepoznaje "eksplicitnije određen politički okvir" (2015: 49)

Tzv. treća generacija sveučilišta sve više zamjenjuje koncept poduzetničkog sveučilišta, a karakterizira ih iskorištavanje znanja i vještina kao trećim sveučilišnim ciljem, umreženošću s industrijom te privatnim i javnim istraživačkim institucijama, kozmopolitnošću, kombiniranjem masovnog obrazovanja i posebnih programa za istaknute studente, te manjom ovisnošću o državi i njenom proračunu (Dabić i Švarc, 2011). Marcelić (2015) navodi kako je u ovom slučaju uključena i društvena dimenzija, tj. širenje i na društvo kao aktera koji je prožet inovativnim i kreativnim znanjem i receptivan na inovacije.

Kritike upućene ovim modelima usredotočuju se na njihov redukcionizam, tj. smatranje misije ekonomskog razvoja ključnom dimenzijom, kao i favoriziranje prirodnih i tehničkih znanosti koje su ekonomski najisplativije, a zanemarivanje društvenih i humanističkih znanosti koje iz toga proizlazi (Marcelić, 2015). Navedeni modeli pripadaju pristupu znanosti u cilju razvoja društva znanja zasnovanom na "interaktivnom modelu inovacija" (Švarc i Perković, 2011:48), kojem se suprotstavljaju koncepti "otvorene znanosti i slobodnog protoka informacija" (2011:48), koji zagovaraju važnost temeljnih istraživanja i financiranje znanosti i sveučilišta državnim sredstvima jer su njihovi rezultati u službi općeg razvoja i javnog dobra.

3.3.2. Europska obrazovna politika za društvo znanja

U ovom poglavlju analizirat će se Lisabonska strategija Vijeća Europe iz 2000. godine (68. *Presidency conclusions Lisbon European Council 23 and 24 march 2000*), Memorandum o cjeloživotnom učenju iz iste godine, strategija *Europe 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* Europske komisije iz 2010. godine i strategija *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* koju je Europska komisija objavila 2012. godine, kako bi se prikazalo dominantno viđenje uloge i funkcije (visokog obrazovanja) u europskoj politici. Kako navodi Papenkort, „(u) Europi raspravu o obrazovnoj politici usmjeravaju dvije međunarodnopravne organizacije: Europska unija (EU) i Organizacija za gospodarsku suradnju i razvoj (OECD)“ (2014: 27). Navedeni

dokumenti vode se ciljem izgradnje društva znanja u Europi, međutim, kako će se ustanoviti, društvo znanja i ekonomija temeljena na inovacijama koriste se kao istoznačni.

Vijeće Europe donijelo je 2000. godine u Lisabonu strategiju u kojoj se postavlja cilj jačanja zaposlenja, ekonomske reforme i društvene kohezije kao dio ekonomije temeljene na znanju za narednih deset godina. Uspješnim provođenjem strategija očekuje se prosječni ekonomski rast od 3%. Navodi se da izazovi globalizacije i nove ekonomije koju pokreće znanje zahtijevaju radikalnu transformaciju europske privrede, stoga se javlja potreba da se dogovori zahtjevniji program izgradnje infrastrukture znanja (što se odnosi uglavnom na razvoj i rasprostranjenu dostupnost informacijskih i telekomunikacijskih tehnologija), reforme inovacije i ekonomije i modernizacije socijalnog sustava i obrazovnog sustava. 2000. godine postavljen je strateški cilj Europske unije za sljedeće desetljeće: postati najkompetitivnija privreda svijeta koja se temelji na znanju, sposobnom za ekonomski rast s boljim radnim mjestima i većom društvenom kohezijom. Pripremu za prijelaz u ekonomiju i društvo temeljne na znanju želi se postaviti unaprijeđenom politikom za informacijsko društvo i istraživanje i razvoj. Naglašava se i potreba investiranja u ljude. U strategiji se izjednačavaju pojmovi informacijskog društva, društva znanja i (digitalne) ekonomije temeljene na znanju. Posebna se nade naime polaže u informacijske i telekomunikacijske tehnologije i razvoj Interneta i njegove dostupnosti od čega se očekuje društveni i ekonomski razvoj. Također se naglašava poticanje privatnog financiranja istraživanja.

Istraživanju i razvoju se pripisuju bitne uloge u generiranju ekonomskog rasta, zaposlenosti i društvene kohezije, te ih se želi učiniti što efikasnijima i inovativnijima. Obrazovanje i izobrazbu nastojat će se prilagoditi potrebama društva znanja, a naglašava se razvoj lokalnih centara učenja, promocija novih temeljnih vještina, posebice onih vezanih za informacijske tehnologije i transparentnost kvalifikacija. Nove temeljne vještine koje bi se trebale promovirati cjeloživotnim učenjem i biti definirane europskim okvirom su IT vještine, strani jezici, tehnologijska kultura, poduzetništvo i socijalne vještine. Cjeloživotno učenje i mobilnost nastavnika i studenata također su ključne riječi u razmatranju obrazovanja u ovoj strategiji, čija je primarna svrha povećanje zaposlenosti kao i usklađivanja potreba tržišta rada s vještinama i kvalifikacijama populacije. U Lisabonskoj strategiji zamjećuje se korištenje diskursa koji se može opisati utemeljenim u teoriji ljudskog kapitala, izrazima poput "investiranja u ljude", "ljudskog kapitala" i "ljudskih resursa".

U Memorandumu o cjeloživotnom učenju koji je donijela Europska komisija 2000. godine nastavno na Lisabonsku strategiju i zaključku da je Europa zakoračila u ekonomiju i društvo temeljeno na znanju, iznosi se zahtjev da se europski obrazovni sustav kao srž nadolazećih promjena mora adaptirati prijelazom u cjeloživotno učenje kao vodećim principom. Između ostaloga, obrazovanje se treba temeljiti na potrebama i zahtjevima pojedinaca (2000:4). I ovdje se navodi potreba usklađivanja znanja i vještina ljudi s promjenjivim zahtjevima i potrebama tržišta rada (2000:5). Društvo i ekonomija temeljeni na znanju ključ su jačanja europske kompetitivnosti i poboljšanja zapošljivosti i prilagodljivosti radne snage (2000:5). Zahtijeva se promjena institucija visokog obrazovanja, interno kao i u odnosu na druge elemente sustava vezane uz obrazovanje, kako bi se otvorile novoj i široj publici. Jedna od ključnih poruka je i inovacija učenja i poučavanja, tj. razvoj efikasnih metoda i konteksta za postizanje cilja, cjeloživotnog učenja. Iznosi se očekivanje da se metode učenja i poučavanja prilagode potrebama pojedinaca ali i specifičnih interesnih skupina što implicira pomak prema sustavima učenja koja se orijentiraju prema korisniku (2000:13). Valja istaknuti uporabu riječi "korisnika" što podrazumijeva da je učenje tj. obrazovanje usluga. Uloga učitelja (koja se izjednačuje s trenerima) opisana je kao uloga vođe, mentora i medijatora, koji pomažu i podržavaju one koji uče, koji su sami odgovorni za taj proces.

Strategija *Europe 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* donesena je 2010. godine u Briselu, s ciljem saniranja posljedica ekonomske krize iz 2008. godine na europsko gospodarstvo. Dok je kratkoročni cilj izlazak iz krize, istovremeno se želi dugoročno postići pametan, održiv i inkluzivan rast (2010:2). Pametan rast objašnjava se razvojem ekonomije temeljene na znanju i inovacijama, održivost se želi postići poticanjem efikasnijeg korištenja resursa, zelenije i kompetitivnije ekonomije, a inkluzivnost postizanjem visokog postotka zaposlenosti čime se postiže društvena i teritorijalna kohezija. (2010:5) Nekoliko puta u dokumentu apelira se na činjenicu da se globalna ekonomija razvija, i ukoliko Europa ne bude djelovala brzo, strateški i ujedinjeno, ostat će na drugom mjestu u novom globalnom poretku (2010:2,3,8,28). Utjecajnost Europe na globalnom i ekonomskom planu ostvariva je jedino ako zemlje djeluju ujedinjeno. Za rast i stvaranje radnih mjesta smatra se nužnim stvoriti jako, duboko i široko jedinstveno tržište. (2010:20) Ukazuje se na to kako je Europa i prije krize imala mnoge strukturne slabosti zbog kojih se nije razvijala dovoljno brzo u usporedbi s ostatkom svijeta. Upozorava se posebno na zemlje u razvoju poput Kine i Indije koje ulažu mnogo u istraživanja i tehnologiju kako bi unaprijedile svoje

industrije i konkurirale na globalnom tržištu. (2010:7) Strategija pametnog rasta temelji se na jačanju znanja i inovacija kojima se potiče budući razvoj, a zahtijeva poboljšanje obrazovanja, istraživačkih postignuća, promoviranje inovacija i transfera znanja unutar unije, iskorištavanje informacijskih i komunikacijskih tehnologija i osiguravanje inovativnih ideja koje se treba pretvoriti u nove proizvode i usluge koji bi potakli rast, kvalitetne poslove i rješavanje europskih i globalnih društvenih izazova, za što ih se mora kombinirati s poduzetništvom, financijama i fokusom na potrebe korisnika i mogućnosti tržišta. (2010:11-12)

Europska komisija je predložila pet mjerljivih ciljeva koje EU mora postići do 2020. godine, a tiču se zaposlenja, istraživanja i inovacije, klimatske promjene i energije, obrazovanja i borbe protiv siromaštva (2010:3). Za tematiku ovog rada valja posebno razmotriti strateške ciljeve za obrazovanje, zaposlenje i istraživanje te razvoj. Konkretni ciljevi su, između ostalog, postizanje zaposlenosti kod 75% populacije u dobi od 20 do 64 godina, 3% BDP-a treba se investirati u istraživanje i razvoj, a 40% mlađe generacije treba završiti tercijarno obrazovanje (2010:32). Naglašava se međupovezanost ciljeva kao i međuovisnost europskih zemalja u njihovom postizanju. Za postizanje ciljeva razvijeno je i sedam inicijativa, između ostalih "Innovation Union" kojim se želi poboljšati okvirne uvjete i pristup financiranju za istraživanja i inovacije kao i osigurati da se inovativne ideje pretvore u proizvode i usluge kojima se stvaraju nova radna mjesta i potiče rast te "Youth on the move" kojom se nastoji poboljšati izvedbu i postignuća obrazovnog sistema i olakšati ulazak mladih ljudi u tržište rada (2010:5). Ulaganjem u obrazovanje, istraživanje, razvoj, inovacije i efikasne tehnologije želi se postići dobrobit u tradicionalnim sektorima, ruralnim područjima i visoko razvijenim vještinama u uslužnoj ekonomiji (2010:11).

Strategija za poticanje istraživanja i razvoja uključuje poboljšanje uvjeta za privatna ulaganja, prema uzoru na Sjedinjene Američke Države. Kritike obrazovanju u Europi upućuju se zbog nedovoljne zastupljenosti europskih sveučilišta na Šangajskom indeksu (dva unutar prvih dvadeset), neusklađenosti kvalifikacija i potreba tržišta rada, te loših čitalačkih kompetencija i preranog napuštanja školovanja. Protiv toga trebaju se poduzeti mjere koje će osloboditi Europske inovacijske sposobnosti, poboljšati ishode obrazovanja i kvalitetu i *output* obrazovnih institucija, te iskoristiti ekonomske i društvene dobrobiti digitaliziranog društva (2010:12). Preporučaju se i "partnerstva znanja" tj. jačanje veza između obrazovanja, poduzeća, istraživanja i inovacije, te poticanje poduzetništva. Kreativnost, inovacije i poduzetništvo želi se uvesti i u školske kurikule, te posebice poticati studije znanosti, matematike i inženjerstva (2010:13).

Inicijativa "Youth on the move" želi poboljšati postignuća i međunarodnu privlačnost europskih visokoškolskih ustanova, modernizirati visoko školstvo putem *benchmarking* usporedbi postignuća i izvedbe sveučilišta i obrazovnih ishoda u globalnom kontekstu. Na nacionalnoj razini zemlje članice pozivaju se da osiguraju efikasno investiranje u obrazovanje, da poboljšaju ishode obrazovanja putem integriranog pristupa i, obuhvaćajući ključne kompetencije, povećaju otvorenost i relevantnost obrazovnog sustava izgradnjom nacionalnog kvalifikacijskog okvira i boljim usklađivanjem ishoda učenja prema potrebama tržišta rada (2010:13).

Iz strategije *Europe 2020* može se iščitati da se obrazovni sustav želi izmijeniti tako da poticanjem odgovarajućih kompetencija i ishoda obrazovanja, matematike, prirodnih znanosti i inženjerstva, bolje odgovara tržištu rada, da je standardizirano, i pretvaranjem istraživanja i inovacija u proizvode ekonomski iskoristivo. Visoko obrazovanje želi se učiniti privlačnim i konkurentnim u odnosu na ostatak svijeta.

Posljednji relevantni dokument za razmatranu temu je *Rethinking Education: Investing skills for better socio-economic outcomes* koji je Europska komisija donijela 2012. godine. Preokret u percepciji obrazovanja odnosi se na izjavu da vještine određuju europski kapacitet za povećanje produktivnosti jer se očekuje da mogu potaknuti inovacije, povećati vrijednost proizvodnje, potaknuti koncentraciju vještina visoke razine u Europskoj uniji i oblikovati tržište rada, te iz toga izveden naputak da su investicije u obrazovanje i izobrazbu za razvoj vještina nužne za pojačanje rasta i kompetitivnosti (2012:2). Europskim sustavima obrazovanja i izobrazbe zamjerava se da ne opskrbljuju odgovarajućim vještinama za zapošljivost niti surađuju adekvatno s poduzećima i poslodavcima s ciljem da se učenje približi radnom okruženju, te se iskazuje zabrinutost zbog neusklađenosti postojećih i potrebnih vještina. Ona se planira ukloniti povećanom suradnjom svih relevantnih dionika iz javnih i privatnih institucija, tj. obrazovnih institucija i poduzeća (2012:3).

Kao jedan od izazova za zemlje članice navodi se i poticanje otvorenog i fleksibilnog učenja što se postiže poboljšanjem ishoda učenja, vrednovanja i priznavanja. Posebno je važno za ovaj rad istaknuti izjavu da jedino fokusiranjem na ishode učenja obrazovanje i izobrazba mogu doprinijeti rastu i stvaranju radnih mjesta, a moć vrednovanja, kao ono što određuje što će se učiti i poučavati, treba bolje upotrijebiti. Također se navodi da se i vještine pojedinaca izvan škole trebaju vrednovati, validirati i priznati kako bi se izradio profil vještina za potencijalne poslodavce, a autoritetima pružio pregled kvalitete i kvantitete vještina u

populaciji kako bi se identificirali potencijalni nedostaci vještina i područja u koja se najviše isplati investirati (2012:7).

Ova strategija dotiče se i financiranja obrazovanja i poziva na razvoj modela dijeljenja troškova među partnerima u obrazovnom procesu, te navodi državu, poduzeća, pojedince, fondove i bivše učenike i studente institucija (2012:12). Partnerstva privatnih i javnih institucija potiču se ne samo u vidu financiranja, već i kao izvor međusobnog učenja, razvoja politike i njene implementacije (2012:13). Partnerstva ustanova visokog obrazovanja i poduzeća zajedno s istraživanjem ohrabruju se kako bi potaknula izvrsnost, inovaciju i stvorila nove multidisciplinarne kurikule (2012:14).

Iz pregleda navedenih europskih strateških dokumenata o (visokom) obrazovanju može se zaključiti da je funkcija obrazovanja za pojedinca prikazana kao povećanje zapošljivosti, a to se postiže prilagođavanjem obrazovanja tržištu rada, tj. poticanjem vještina koje odgovaraju interesima i potrebama poduzeća i poslodavaca. Pritom se ne radi samo o slučaju izobrazbe za zanimanje već i općem obrazovanju. Zbog neizvjesne budućnosti i brzih promjena koje su karakteristične za suvremenost, naglašavaju se fleksibilnost, transverzalne vještine i neprestano prilagođavanje potrebama tržišta rada putem cjeloživotnog učenja kao ključni ciljevi obrazovanja. Obrazovni sadržaji nisu spomenuti ni u jednom od analiziranih dokumenata.

Funkcija obrazovanja na razini društva prikazuje se kao snaga koja generira inovacije proizvoda i usluga i time potiče gospodarski rast i konkurentnost u odnosu na druga gospodarstva svijeta. Povećanje pristupa obrazovanju i stope visokoobrazovane populacije postavljeno je kao cilj sa svrhom razvoja „ljudskog kapitala“ koji se prikazuje kao glavni europski resurs u borbi na globalnom tržištu. Kako bi Europa bila konkurentna u globalnom razmjeru putem relevantnih inovacija ona se mora ujediniti, za što je preduvjet izjednačenje obrazovnih sustava zemalja članica na svim razinama. Tradicija i kultura kojima bi se sadržaj obrazovanja vodio zamijenjeni su načelom ekonomske iskoristivosti. Usvajanje znanja zamijenjeno je razvijanjem praktično iskoristivih i relevantnih vještina, posebice vještinom za poduzetništvo.

4. Kompetencijski pristup u visokom obrazovanju

U ovom poglavlju problematizira se uvođenje kompetencijskog pristupa, tj. pristupa koji polazi od ishoda učenja u europsko visoko obrazovanje, u koje je uveden bolonjskom reformom. Ovaj prijelaz uobičajeno se naziva prijelazom težišta s poučavanja na učenje, tj. prema riječima *Tuning* projekta kao *Shift from Teaching To Learning*. Cilj poglavlja je propitati znanstvenu, tj. pedagojsku utemeljenost pojma kompetencijâ i usporediti ga s njegovom uporabom u europskoj obrazovnoj politici. Polazi se od razlikovanja didaktičke i kurikulumske tradicije na kojoj se temelji ovaj prijelaz, zatim se analiziraju pojmovi kompetencija i ishodi učenja, te se prikazuje pristup europske obrazovne politike tematici putem *Tuning* projekta. Na kraju se analiziraju razlike između ciljeva i ishoda učenja, te posebice znanja, obrazovanosti i kompetencija, iz obrazovno-teorijske perspektive.

Iako je bolonjska reforma formalno donijela brojne promjene u visokoškolski sustav, poput stupnjevanja studija i mjerenja radnog opterećenja ECTS bodovima, temeljna promjena je prijelaz težišta s poučavanja na učenje, odnosno, prema riječima *Tuning* projekta kao *Shift from Teaching to Learning*. Pritom se opis studijskih programa, koji se do tada temeljio na sadržajima studija, mora izraziti se u obliku ishoda učenja, koji postaju mjerilo kvalitete poučavanja i samog studija (Wildt, 2006) Palekčić (2009) tvrdi da s bolonjskom reformom kurikularna tradicija, koja je američka i koja je usko povezana s tržištem, zamjenjuje europsku tradiciju didaktike, tj. nastavnog plana i programa, koja se vodi idejom obrazovanja. Stoga je prijelaz pristupa od sadržaja ka kompetencijama kao ishodima učenja, od predmetno-sustavnog prema učeniku i od prijenosa znanja do razvoja kompetencija kao formalnih "vještina koje nadilaze pojedina područja" (Palekčić, 2014:8) paradigmatski prijelaz. Ove promjene opravdavaju se nužnostima svladavanja izazova života i rada u suvremenom društvu kao društvu znanja (Palekčić, 2014). Međutim prijelaz na standardizirani kurikulum (*standard based curriculum*) Palekčić (2007) naziva *policy science*, pri čemu se radi o cilju upravljanja i kontrole obrazovanja, "a ne pedagoški motiviranim, a pogotovo ne o pedagojski utemeljenim znanstvenim pristupima u reformama obrazovanja" (Palekčić, 2007:39).

Kako navodi Papenkort (2014), pojam kompetencijâ je krajem 20. stoljeća postao vodećim pojmom obrazovnih politika demokratskih, prema tržišnom gospodarstvu orijentiranih država. Objašnjava kako je ovaj pojam "usko povezan s prvenstveno ekonomski motiviranim osiguranjem kvalitete nacionalnih obrazovnih sustava" (2014:27), a podrazumijeva prijelaz obrazovno-političkog upravljanja s *inputa*, odnosno kvalitete strukture

i procesa, na *output*, odnosno kvalitetu rezultata, što je ekonomski ključno za povezivanje obrazovanja i tržišta rada odnosno zapošljavanja. „U osnovi koncepta uvođenja obrazovnih standarda leži pokušaj primjene ekonomijskih modela efikasnosti i provjere kvaliteta obrazovnog sustava, koji se prihvaća od strane obrazovne politike kao neupitan i snažno podržan od međunarodnih organizacija (posebice OECD-a). Postulira se o važnosti ljudskih potencijala (...) i resursa (obrazovnog sustava) za razvoj društva“ (Palekčić, 2005:211). Papenkort (2014) propituje sam pojam kompetencijâ i mogućnost njegove uporabe kao stručnog pojma, te ga razlikuje u strukovnom i općem obrazovanju, ali ih svodi na zajednički temelj „sposobnosti za postignuća“.

Božić (2014) prenosi preporuku projekta *Tuning Educational Structures in Europe 2000-2006* prema kojoj je načelo usredotočenosti na studente u temelju pristupa izradi studijskih programa koja polazi od ishoda učenja i kompetencija kao njenom ključnom odrednicom. Prema toj preporuci, studijski programi oblikuju se sistemski, „od cjeline programa (od viših i širih k nižim i užim cjelinama: diplomski studij, preddiplomski studij, pojedine godine studija, pojedini predmeti), a ne od pojedinog predmeta kojemu predmetni nastavnik određuje obim“ (González, 2003:235 u Božić, 2014:239). Pritom se nastavnicima pojedinog studijskog programa sugerira da je potrebno pronaći kompromisna rješenja i dogovore, jer se planiranje pojedinih predmeta pojedinačnih nastavnika mora uklapati u cjelinu studijskog programa, a nastavni sadržaji i vrijeme njihove prораде moraju se odrediti tako da ne premašuju ukupno opterećenje studenata koje je izraženo u ECTS bodovima. U istom projektu navodi se i preporuka „da se pri izradi ili doradi studijskih programa konzultira relevantne društvene skupine“. Pritom se, prema autorici, misli na poslodavce, tj. na nastojanje da se studijski programi rekonstruiraju imajući na umu zapošljivost studenata s obzirom na potrebe tržišta rada.

Ćatić (2012) u preglednom radu zaključuje kako je kompetencijski pristup obrazovanju dominantan u obrazovnoj politici koja ga proklamira kao obrazovanje koje nudi rješenje za izazove suvremenog društva, dok su znanstvenici podijeljenih mišljenja. Ćatić navodi kako se glavnim prednostima kompetencijskog pristupa smatra poboljšavanje odnosa tj. usklađivanje ekonomskih zahtjeva s obrazovanjem, kao i standardizacija i mogućnost mjerenja postignuća koju donosi takav pristup. Navodi kako zagovornici kompetencijskog pristupa u obrazovanju opravdavaju svoj stav kao "izraz težnje za kvalitetom obrazovanja (tj. njegove učinkovitosti glede postignuća učenika), rasta količine informacija, razvoja informacijske tehnologije, rasta internacionalizacije, međunarodne komparacije, potrebe za

cjeloživotnim učenjem itd." (2012:176), dok se kritičari oslanjaju uglavnom na argumente da kompetencijski pristup predstavlja prenošenje ekonomskih principa u obrazovanje, time da je usmjeren na krajnji proizvod, ishod učenja, tj. kompetenciju, koji je standardiziran i time mjerljiv, a njegova proizvodnja mora biti učinkovita, što se isto kontrolira vanjskom evaluacijom. Nadalje, navodi kako kompetencijski pristup u obrazovanju mnogi autori smatraju reduciranim, rigidnim, teorijski, empirijski i pedagoški nevjerodostojnim, zbog svoje biheviorističke usmjerenosti. Palekčić iznosi prigovor da je "znanstveni status teorije i/ili modela kompetencija dvojben" (2009:220) jer "ne postoji koherentna i provjerena teorija kompetencija, kao ni provjeren model razvoja kompetencija" (2009:220). Smatra da se prognostička valjanost kompetencija u vidu uspješnosti u daljnjem školovanju, profesiji i privatnom životu tek mora utvrditi dugoročnim longitudinalnim i eksperimentalnim studijama (Palekčić, 2014:9).

Palekčić (2009) sugerira da je odnos između pristupa orijentiranog na *input*, tj. sadržaja i pristupa orijentiranog na *output* usporediv s odnosom između materijalnih i formalnih teorija obrazovanja. Preuzima podjelu Yanka i Mayera na dvije suprotstavljene grupe teorija obrazovanja: s jedne strane nalaze se materijalne teorije obrazovanja, čija je referencijalna točka objekt, i koji se naziva obrazovnim objektivizmom, tj. karakterizira ih shvaćanje da je obrazovan onaj tko je stekao mnoga znanja, a u teoriji klasičnog obrazovanja obrazovan je onaj tko je moralno dozrio čitajući klasike. U formalnim teorijama obrazovanja referencijalna je točka subjekt. Njima pripada teorija funkcionalnog obrazovanja, prema kojoj je obrazovan "onaj tko je razvio latentne tjelesne, duševne i duhovne snage" (Palekčić, 2009:219) i teorija metodičkog obrazovanja u kojoj je cilj obrazovanja naučiti učiti, ovladati metodama i razviti instrumentalne vještine. Dok u pedagogiji postoje pokušaji prevladavanja dihotomije materijalnih i formalnih teorija, poput kategorijalnog obrazovanja kod Klafkija, za kompetencije Palekčić smatra da "su primjer (jednostranosti) formalnih teorija obrazovanja" (2014:10) jer zanemaruju važnost teorijskih znanja i teorijskog načina mišljenja "prenaglašavanjem orijentacije na (praktično) djelovanje" (2014:10). Smatra da u razvoju kompetencija nedostaje kritičko-refleksivni odmak, te se afirmiraju dana stanja u svijetu, a prioritetni su ekonomski kriteriji, a ne opći ciljevi odgoja i obrazovanja. Međutim, kako napominje Palekčić (2014), dva su dominantna pristupa u raspravi o kompetencijama (i nastavi), „nekritički pristup implementaciji „reformi“ koje je inicirala obrazovna politika“ (2014:7) i „kritizerski odnos spram naloga obrazovne politike“ (2014:7) oba

jednostrana, te predlaže dijalektički pristup, tj. promatranje kompetencija i nastave kao „predmet znanstvene (teorijske) refleksije“ (2014:7).

4.1. Polaženje od ciljeva ili od sadržaja obrazovanja - kurikulum ili didaktika

Kompetencijski pristup orijentiran je, kako je prethodno prikazano, na ishode učenja, tj. *output*, što znači da se pri izradi studijskog programa polazi od ciljeva. Ta karakteristika dio je kurikulumske tradicije koja je kulturalno različito uvjetovana od didaktičke tradicije u obrazovanju.

„Kurikulum i obrazovni standardi su instrumenti upravljanja i kontrole obrazovnog sustava od strane države. Poistovjećivanje sastavnica kurikuluma i didaktike nije znanstveno opravdano (...). Oni su sasvim različiti, ali u ukupnosti promatranja funkcioniranja obrazovnog sustava – u nekim aspektima – i komplementarni pojmovi“ (Palekčić, 2005:210).

Didaktika se, prema Metz-Göckel (1975:14), tradicionalno definira kao teorija izbora i prijenosa znanja i kvalifikacija unutar institucionalnog okvira za određenu ciljanu publiku. Razlike u shvaćanjima odnose se na važnost određivanja ciljeva, koncipiranje odnosa sadržaja i metoda, uključivanje institucionalnih faktora, zauzimanje znanstvenoteorijske perspektive i određivanje kvalifikacija u društvenovrijednosnom kontekstu. Predstavnici duhovnoznanstvene pedagogije razvili su pojam didaktike kao pitanje o obrazovnim sadržajima, u kojem se problem sadržaja razjašnjava u odnosu na obrazovni tijek učenika (Giesecke, 1991:89). Strugar (2013) objašnjava didaktiku putem tri pitanja: ona „znanstveno objašnjava *što* se događa u procesu poučavanja (poučavanje i učenje), *čemu* (stjecanje znanja i obrazovnih vrijednosti, razvijanje sposobnosti i vještina) i *kako* se to događa (primjena metoda, strategija, društvenih oblika rada)“ (2013:55). Kron (2004) navodi Klafkijeva četiri određenja didaktike koja su do danas važeća, naime didaktika kao znanost o poučavanju i učenju, didaktika kao teorija ili znanost o nastavi, didaktika kao teorija obrazovnih sadržaja, didaktika kao teorija upravljanja procesima učenja i didaktika kao primjena psihologijskih metoda učenja i poučavanja.

Ideja kurikuluma potječe iz SAD-a i polazi od promišljanja čovjeku potrebnih kvalifikacija za razne životne situacije. U to promišljanje nužno je uključiti sve sudionike, odnosno osim znanstvenika, pedagoga i države također npr. predstavnike poslodavaca i sindikate. Dogovorene kvalifikacije operacionaliziraju se na konkretne ciljeve učenja koji su prikladni za nastavu. Kvalifikacije se moraju konstantno revidirati, sukladno s promjenama

životnih okolnosti koje su neprekidne. Ono što se u kurikulumskom pristupu ispostavilo problematičnim je da se pokušava uvijek sustavno mijenjati, što je prekompleksan poduhvat (Giesecke, 1991). Generičke tj. ključne kompetencije kao obrazovni standardi odgovor su europskih obrazovnih politika na sve brže promjene i zahtjeve života i rada u tzv. društvu znanja. „Kurikulum se odnosi na sustav i potrebe šireg društvenog i kulturnog reda. Didaktika se odnosi na transformaciju sadržaja iz nastavnog plana i programa u obrazovne sadržaje“ (Palekčić, 2007:48).

Kako navode Gundem i Hopmann (2002), tradicija kurikularnih studija pripada anglosaksonskom podneblju, dok centralnoj i sjevernoj Europi pripada didaktička tradicija, te se ove razlike temelje na različitim tradicijama izobrazbe nastavnika i odnosima nacionalnog i lokalnog (centraliziranost vs. decentraliziranost školskog sustava). Reid kontrastirajućom usporedbom nacionalnog kurikulum SAD-a i Norveške zaključuje da je svijet koji se obrazovanjem želi postići objektiviran, dok je u Europi on subjektiviran i oslanja se mnogo više na vrijednosti i tradiciju. Oslobođena od autoriteta tradicije, korisnost postaje glavni kriterij prema kojem se odabire što se uči u američkom, kurikularnom pristupu, a korisnost je objektivno mjerljiva, što autoritet ocjenjivanja prebacuje od učitelja na test. Reid (2002) prikazuje američku kurikularnu teoriju prema Philipu Jacksonu: planiranje kurikulum je univerzalno i mora biti primjenjivo na bilo koje područje. Sadržaj kurikulum mora se sastojati od poredbe odabranih elemenata iz kulturnog rezervoara, različitih "paketa", koji su specificirani u ishodima učenja. Poučavanje se sastoji od odabira instrumentalnog sadržaja, načina njegova prikaza i kontrole procesa učenja.

Klafki (u Reid, 2002), kao predstavnik didaktičke tradicije, polazi od pojma obrazovanosti (*gebildet*), za koji, iako navodi da ne postoji konsenzus, smatra da podrazumijeva neki oblik reda koji je osoba postigla u vlastitoj egzistenciji, u sebi samoj i u svojim odnosima prema svijetu. To se postiže ako učitelji odabiru sadržaj koji potencijalno obrazuje (*Bildungsgehalt*). Prema Klafkijevoj obrazovno-teorijskoj perspektivi, učitelj svaki put mora razmišljati o tome što i zašto poučavati prema mjerilu djelotvornosti obrazovanja, zašto je neka građa obrazovna i što je u njoj obrazovno. „Obrazovna je ona građa, odnosno oni njeni aspekti, koja je prikladna za to da učenicima otkriva određeno stajalište ili dio svijeta te da istodobno učenicima otkriva taj svijet. Jednostavnije rečeno: koja uči učenike da razumijevaju bitni dio svojega svijeta i koja mu time istodobno pripomaže i u njegovu samorazumijevanju“ (Giesecke, 1991:87). Učitelj u didaktičkoj tradiciji posjeduje autoritet u određivanju obaveznosti, hijerarhije i sadržaja učenja, a on sam mora reprezentirati (imati

originalnu spoznaju stečenu vlastitim istraživanjem) sadržaj koji predaje. Stoga Reid zaključuje da je središte u didaktičkom pristupu osoba koja treba dostići stanje obrazovanosti kroz postizanje reda u odnosu prema svijetu, dok je u kurikularnom pristupu u centru kurikularna matrica. Palekčić (2005) ukazuje na to da je opća didaktika zapravo hermeneutička metoda kojom se znanstvene sadržaje oblikuje u obrazovne sadržaje, dok je metodologija revizije kurikuluma pozitivističko-empirijska i njome se pokušava znanstveno utemeljenom procedurom racionalizirati obrazovno-političke odluke.

Metz-Göckel (1975) još za vrijeme njemačke reforme visokog školstva 1970.-ih godina, dakle prije nego što se i nazirala bolonjska reforma, navodi da je sveučilište koje se faktički shvaća kao jedinstvo istraživanja i poučavanja preopterećeno obrazovnom zadaćom i da je zbog prevelikog broja studenata znanstveno obrazovanje samo uvjetno još moguće. Problematičnim za poboljšanje samog stanja visokog obrazovanja smatra da ne postoji razvijena visokoškolska didaktika niti konsenzus o tome što bi ona trebala ostvariti. Ovakvo stajalište međutim nije neosporeno, Fichte i Adorno protivili su se pedagogiziranju znanstvenog sadržaja, jer su smatrali da se tako iskrivljuje sam sadržaj. Metz-Göckelsmatra da bi teorija visokoškolske didaktike morala polaziti od društvene teorije, ili biti u nju integrirana kako bi mogla adekvatno obuhvatiti reproduktivne ili emancipativne inovacijske funkcije sveučilišta. On sam odabire socijalno-psihologijski pristup s problematikom prenošenja (znanja) u središtu, te mogućnost mijenjanja struktura svijesti i stavova kroz znanstveno intelektualno bavljenje. Predmet visokoškolske didaktike kao teorije je proces znanstvenog poučavanja i učenja. Didaktičke intencije imaju za cilj obraditi znanstvene spoznaje i procedure na značajan način sa studentima. Smatra da potreba za didaktičkom teorijom nastaje iz potrebe za optimizacijom restriktivnih vanjskih uvjeta poučavanja i učenja. Visokoškolska didaktika kao teorija prijenosa znanosti ima dva zadatka: integraciju polaska istraživanja (*Forschungsansatz*) s rezultatima unutar neke znanosti i prijevod znanstvenog jezika u studentima razumljiv jezik, te istovremenu reprezentaciju znanosti na njenom dostignutom nivou i formuliranje značenja te znanosti za područje života i profesije studenata. Posredovanje znanosti je međutim prema Metz-Göckelu preraslo privatnu sferu zajedništva istraživanja i poučavanja, utjelovljenu u tradicionalnom učenjaku, i institucionaliziranoj u autonomiji sveučilišta.

4.2. Pojam kompetencijâ

Ćatić, razmatrajući definicije kompetencija zaključuje kako je definicija i interpretacija ovog pojma ovisna o "znanstvenim disciplinama i kontekstima, kao i kulturalnim, lingvističkim i nacionalnim okolnostima, te se stoga u stručnim i znanstvenim raspravama često upozorava na terminološku i pojmovnu konfuziju koja se ponajprije očituje u nekonzistentnosti i nekoherentnosti" (2012:177). Papenkort (2014) za pojam kompetencije smatra da može ispunjavati različite funkcije, kao krilatica ili slogan u politici, ili kao stručni pojam u znanosti, međutim upozorava na to da se može naći i u funkciji kontejnerskog pojma čiji se smisao poima previše široko da bi se mogao zaista identificirati, te se upravo „zbog toga svi sudionici u raspravi, bili to političari, znanstvenici ili pak novinari, mogu s njime poistovjetiti“ (2014:28).

Strugar (2012) iz pregleda pedagojske literature hrvatskih autora zaključuje da se pojam kompetencija pojavljuje tek u zadnjem desetljeću (pojam kompetentnost, pedagoška kompetentnost i kompetentnost znanja kod Antuna Mijatovića u *Leksikonu temeljnih pedagojskih pojmova* iz 2000. godine; pojam socijalne kompetencije kod Stanka Antića u *Rječniku suvremenog obrazovanja* iz 2000. godine; pojam stručno-kompetencijskog profila učitelja kod Mile Silova u djelu *Pedagogija* iz 2003. godine i dr.).

Palekčić navodi kako je u obrazovnoj politici općeprihvaćena Weinertova definicija kompetencije kao „kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama“ (Weinert, 2001, 27/8 u Palekčić, 2014:8) te da su prema toj definiciji brojni autori kritično distancirani, navodeći npr. da se ne radi o definiciji, već skupu različitih obilježja (Koch, 2012 u Palekčić, 2014).

Račić sažima definiciju kompetencije kao kombinaciju "znanja i njegove primjene, tj. vještina, stavova i odgovornosti pomoću kojih je pojedinac osposobljen za obavljanje određenog posla" (2013:89). Nadalje navodi kako "kompetencije predstavljaju standardizirane oblike znanja i vještina, one uključuju i razinu razumijevanja, odgovornosti te etičkih vrijednosti" (2013:90). U ovoj definiciji može se raspoznati oslanjanje na *Tuning*-ov pojmovnik, tj. na način korištenja pojma kompetencije u obrazovno-političkom diskursu. Vlahović-Štetić, prema *Tuning*-ovu pojmovniku iz 2008. godine, definira kompetencije kao „dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja,

međuljudskih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti“ (Vlahović-Štetić, 2009:226). Palekčić (2014) ovakvo shvaćanje naziva obrazovno-političkom perspektivom ili kompetencijskom retorikom.

Wildt (2006) prenosi definiciju kompetencija Van der Blija u kojoj se mogu prepoznati tri karakteristične komponente kompetencija za koju navodi da se mogu naći u svim znanstvenim definicijama kompetencija, unatoč tome što se nastavlja rasprava o tom pojmu. Van der Blij (u Wildt, 2006) definira kompetenciju kao sposobnost odgovornog i adekvatnog djelovanja unutar danog konteksta, integrirajući kompleksno znanje, vještine i stavove. Tri komponente koje se mogu identificirati u definicijama kompetencija su situacijski kontekst (koji je obično visokokompleksan, dinamičan i nesiguran), specifični izazovi koji se postavljaju i djelujući subjekti. Akteri u situacijama koje iziskuju djelovanje koriste određene dispozicije koje se unutar pojma kompetencija ne promatraju izolirano, već u integrativnom ili sistemskom sklopu, a od definicije do definicije se razlikuju. Prikladnost i odgovornost se navode kao standardi prema kojima se prosuđuje kompetencija. Wildt (2006) u definiciji kompetencija identificira tri perspektive: psihologijsku perspektivu koja definira dispozicijsku komponentu, praksologijsku perspektivu koja određuje situaciju u kojoj se djeluje i sociologijsku perspektivu koja određuje društvene procese standardnog obrazovanja. Mogući sklop komponenti (profesionalne) kompetencije prikazuje North (2005, u Wildt, 2006) stupnjevito: umrežene informacije prema njemu predstavljaju znanje, primijenjeno znanje znači nešto moći, ukoliko postoji volja dolazi do djelovanja, ukoliko je ono prema društvenim standardima prikladno postoji kompetencija, a najviša stepenica, profesionalnost, podrazumijeva i odgovornost.

„Ne postoji jedinstvena definicija kompetencije (u singularu) nego samo različita shvaćanja kompetencija (plural). I sami autori ekspertiza o uvođenju obrazovnih standarda (primjerice Klieme, 2003) su mijenjali određenja kompetencija, kako bi ih prilagodili empirijskim (operacionalnim) mjerenjima (Klieme i drugi, 2010). (...) Model regulacijskog kruga nije dovoljan da bi dao teorijsku orijentaciju za obrazovne standarde, odnosno za razvoj modela i stupnjeva kompetencija (Herzog, 2010). (...) Kompetencije se razmatraju (primjerice kod Weinerta) na pragmatičnoj razini. Riječ je o „normativnoj empiriji“ (Koch).“ (Palekčić, 2014:9)

Papenkort (2014) upozorava na to da se smisao kompetencije kao sposobnosti, za razliku od kompetencije kao nadležnosti kako je do tada korištena, počinje koristiti (u njemačkom jeziku) u zadnjoj četvrtini 20. stoljeća, uglavnom u psihologiji i teorijama komunikacije, kroz englesku literaturu (kod psihologa R. W. Whitea i lingvистa N. Chomskya). Papenkort (2014) napominje da je pojam kompetencijâ ušao u pedagogiju na njemačkom

jeziku najprije u opću pedagogiju (navodi autore Roth, 1971; Loch, 1979; Wollersheim, 1993; Löwisch, 2000), zatim u opću didaktiku (kod Schulza, 1980) te se ustalio u komunikacijsko-teorijskom diskursu, strukovnoj i gospodarskoj pedagogiji, (strukovnoj) adultnoj pedagogiji i školskoj pedagogiji. Autor napominje usku povezanost znanosti i politike, posebice u strukovnoj pedagogiji (u Njemačkoj se strukovno obrazovanje događa djelomično u poduzećima), kao i ulazak pojma kompetencijâ u pedagogiju kroz politiku nacionalnih obrazovnih standarda.

Kod Papenkorta (2014) se može naći i izjava da se u psihologiji i pedagogiji kompetencije mogu ubrajati u dispozicije, tj. latentna obilježja koje osobama stoje na raspolaganju i mogu biti naučena, naslijeđena ili sazrela. Međutim prema Weinertovoj definiciji, kod kompetencija se radi isključivo o dispozicijama koje se mogu naučiti. Nadalje, znanje se u Weinertovoj definiciji kompetencija ne spominje, čime se ona podrazumijeva kompetencije kao umijeća koja suprotstavljena znanju koje je neprimjenjivo.

Nadalje, važno je istaknuti Papenkortov (2014) zaključak da kompetencije, kao "individualne i naučive dispozicije, u ovom slučaju dispozicije spremne odnosno sposobnosti, omogućuju ljudske aktivnosti" (2014:32), ali da se kod kompetencija zapravo misli na postignuća, tj. djelatnosti usmjerene uspjehu, te se one time definiraju funkcionalno. "One služe kao pomoć u ostvarenju postignuća pri ispunjavanju zahtjeva. (...) Usmjerenost prema cilju i rezultatu pri tom potiču na budućnost usmjereni pristup rješavanju problema umjesto pristupa koji se usmjerava na sadašnjost ili možda čak i prošlost. Zbog toga se javlja opasnost da se ukine povezanost između obaju odnosa: ne na putu neplodne dugotrajne refleksije o problemu, već zbog prenatrpanosti aktivizma (usp. Koch 2010, 327). Kompetencije su prema tome (individualne i naučive) sposobnosti ostvarivanja postignuća, a postignuća obrnuto aktualizirane kompetencije" (Papenkort, 2014:33). Papenkort (2014) zaključuje da je podudarnost među definicijama kompetencijâ u raznim disciplinama i teorijama u tome da se identificira kao sposobnost za postizanje postignuća. Nadalje, kompetencije su ovisne o kontekstu, tj. o zahtjevima zadataka u situaciji, a generičkim kompetencijama smatra se one koje omogućuju široki spektar postignuća. Zaključuje kako se kod kompetencija radi o pretežno stručnoj, vanjskoj, uz predmet vezanoj sposobnosti.

Palekčić (2014) uporabi pojma kompetencija u obrazovanju zamjerava nedostatak teorijske i empirijske osnove pojma, tj. "empirijski provjerljivi i provjereni modeli kompetencije i stupnjeva kompetencije" (2014:9). Smatra da se ne radi o pojmu koji je

domaći unutar pedagogije, unutar koje postoje i upotrebljavaju se odgovarajući pojmovi poput vještina, umijeća, dispozicije za djelovanje i drugih. Smatra da se kod ovog pojma i pedagogije orijentirane prema razvoju kompetencija radi o reduciranom, operacionaliziranom i funkcionalistički shvaćenom obrazovanju promoviranom od obrazovnih politika.

Strugar (2012) ukazuje na to da se elementi kompetencija koje pronalazi u definicijama kompetencija, naime znanja, sposobnosti, vještine i stavove (spremnost za odabir, primjenu i korištenje) mogu načiniti prema zadacima nastave iz didaktičkog pristupa, naime materijalni zadatak nastave jest usvajanje znanja, funkcionalan zadatak jest razvoj sposobnosti i vještina, a odgojni zadatak jest razvoj stavova.

Palekčić (2014) razmatra pojam kompetencijâ kod tri autora iz područja pedagogije, Heinricha Rotha, Wolfganga Schulza i Kłausa Prangea, kod kojih se pronalazi značajno različito shvaćanje ovoj pojma od njegova shvaćanja u obrazovnim politikama. Autori razmatraju pojam *pedagoške* kompetencije, međutim sam pojam kompetencijâ nisu (kao ni drugi pedagozi) sustavno razvili "kao pedagojski domaći pojam" (2014:14). Schulz, međutim, uveo je pojam kompetencije u didaktičke teorije, i određuje ih "kao aditivan konstrukt (znanja, vještine i stavovi koje pripisujemo nekome, koji ih treba kako bi svladao određen zadatak u nekom području)" (Palekčić, 2014:12). Međutim autor navodi kako u ovom shvaćanju znanja predstavljaju osnovu za razvoj vještina, a oboje zajedno je preduvjet za nastajanje stavova i držanja. Osim toga ukazuje na nedostatak sustavnog obrazloženja ovog termina kao i odnosa među tri sastavnice.

4.2.1 Generičke i područno-specifične kompetencije u europskoj obrazovnoj politici

Pojam "ključne kompetencije" kreirao je početkom 1970-ih godina Dieter Mertens, voditelj instituta za istraživanje tržišta rada i zanimanja koji je zaključio da se pomoću ključnih kompetencija može premostiti jaz između kvalifikacija s kojima diplomanti izlaze sa sveučilišta na tržište rada na kojem su promjene zahtjeva konstantne i nepredvidive. Stoga nije moguće sistemski mijenjati kvalifikacije koje se stječu studijem, već zadatak izobrazbe postaje razviti fleksibilne dispozicije za praktično djelovanje u velikom broju različitih situacija (Wildt, 2002). Wildt (2006) navodi da se u izobrazbi za posao uobičajeno kompetenciju za djelovanje interpretira u zajedničkom djelovanju sa stručnom, metodičkom, socijalnom i *self*-kompetencijom, te smatra da se ta perspektiva može uspješno prenijeti u

visokoškolsko obrazovanje. Osim faktičkog znanja smatra da uspješno djelovanje naime ovisi i o "baratanju znanjem" te se visokoškolska izobrazba ne može temeljiti isključivo na usvajanju stručnih kompetencija. Wildt objašnjava da su ključne kompetencije zapravo centralne dimenzije kojima se mogu opisati situacije djelovanja.

Pojmovi "ključne kompetencije", "soft-skills" i "metakompetencije" koriste se često nedefinirano i dopuštaju vrlo različite interpretacije. Pojam generičkih kompetencija koje se trebaju razviti uz stručna znanja u studiju usko je vezan uz obrazovne politike koje u želji za povećanjem efikasnosti studija zahtijevaju da se kvalifikacije koje se stječu studijem uže povežu uz stvarni poslovni svijet i da se usmjeravaju jače na očekivanja suvremenog društvenog života (Selent, 2002). Ovo stajalište može se potkrijepiti sljedećim uputama *Tuning* projekta. *TUNING Educational Structures in Europe* projekt je koji je započet 2000. godine kako bi potaknuo implementaciju političkih ciljeva zadanih bolonjskom reformom i Lisabonskom strategijom u sustave visokog obrazovanja u Europi. Dio *Tuning* projekta čine publikacije u kojima se prezentiraju ishodi i alati koji su namijenjeni za primjenu visokoškolskih institucija. Navodi se kako je to pristup (re)dizajniranja, razvoja, implementacije, evaluacije i osiguranja kvalitete studijskih programa (<http://www.unideusto.org/tuningeu/>, 29.9.2016.).

Tuning je predstavio model (<http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-methodology.html>, 29.9.2016.) koji bi trebao služiti institucijama pri kreiranju, implementaciji i izvođenju kurikuluma za bilo koji studijski program, pri čemu se navodi osam koraka. Valja istaknuti prvi korak prema kojem su temeljni uvjeti za sve studijske programe sljedeći: društvena potreba za programom na regionalnoj, nacionalnoj ili europskoj razini što se utvrđuje konzultiranjem dionika, tj. poslodavaca, profesionalaca i profesionalnih tijela. Kao drugi uvjet postavlja se pitanje je li program iz akademske perspektive dovoljno zanimljiv, te za kraj postoje li potrebni resursi unutar ili izvan institucije koja ga provodi. Ukoliko su odgovori potvrdni definira se profil diplome/diplomanta (*degree profile*), te iz njega opišu ciljevi programa i ishodi učenja izraženi u znanju, razumijevanju, sposobnostima i vještinama. Kao sljedeći korak navodi se identifikacija generičkih i područno-specifičnih kompetencija koje se programom postižu, te se one prevode u kurikulum, od sadržaja i strukture prema nastavnim jedinicama i aktivnostima koje vode do predviđenih ishoda učenja. Zadnja dva koraka odnose se na određivanje pristupa poučavanja, učenja i testiranja, te način evaluacije samog sistema s ciljem konstantnog poboljšanja kvalitete. Napominje se da je ovaj model temeljen na pretpostavci da se programi mogu poboljšavati temeljem povratnih

informacija (*feed back*), ali i uzimajući u obzir razvoj društva i odgovarajućeg akademskog polja (*'feed forward'*).

Tuning razlikuje ishode učenja i kompetencije na način da su ishodi učenja formulirane izjave onoga što se od studenta očekuje da zna, razumije i/ili je sposoban pokazati nakon završetka učenja, dok kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju znanja, razumijevanja, vještina i sposobnosti te je poticanje njihova razvoja cilj svakog obrazovnog programa, a one se oblikuju u različitim fazama. *Tuning* navodi da je unatoč uvažavanju područno-specifičnih kompetencija, važno vrijeme i pažnju posvetiti i razvoju generičkih kompetencija, tj. prenosivih vještina (*transferable skills*). Dok se u općem (školskom) obrazovanju govori o ključnim kompetencijama, na razini visokog obrazovanja govori se o generičkim kompetencijama, pod koje spadaju instrumentalne kompetencije (kognitivne vještine, metodološke vještine, tehnološke vještine i lingvističke vještine), interpersonalne kompetencije (individualne vještine poput socijalnih vještina, društvena interakcija i kooperacija) i sistemske kompetencije koje podrazumijevaju razvijene prethodne dvije grupe kompetencija (vještine i sposobnosti koje se tiču cijelih sistema, tj. kombinacija razumijevanja, osjetilnosti i znanja). Za devet područja studija izrađen je i popis područno-specifičnih kompetencija. Do ovog popisa generičkih kompetencija *Tuning* navodi da se došlo konzultacijama s diplomantima, poslodavcima i akademikima unutar svakog područja. Kompetencijski pristup opravdava se time da uzima u obzir zahtjeve akademske discipline, ali i društva, te da studente priprema za građanstvo i zapošljivost. Smatra se da akademska sloboda nije narušena ovim pristupom, jer je na instituciji da sama odredi kojim putem (tj. pomoću kojih sadržaja) studente želi dovesti do zahtijevanih ishoda učenja i razvoja kompetencija.

4.3. Odnos kompetencija, ishoda učenja, znanja i obrazovanosti

Razlika između ishoda učenja i ciljeva učenja je u tome što različite razine ishoda učenja moraju biti mjerljive prema nacionalnim i europskom kvalifikacijskom okviru, te biti praćeni odgovarajućim kriterijima vrednovanja koji utvrđuju jesu li ishodi i u kojoj mjeri ostvareni. Ciljeve učenja konkretizira nastavnik kao točku prema kojoj usmjerava učenike, tj. studente. Kao što je već spomenuto, ishodi učenja predstavljaju operacionalizirane kompetencije (Račić, 2013). Oni su određeni ne od strane profesora, već izvana. Ishodi učenja su prije svega standardizirani i mjerljivi. I Prange (2005, u Palekčić 2014) ukazuje na prijelaz od obrazovnih ciljeva, tj. onoga što učenici *trebaju* ostvariti, na ishode učenja, odnosno

kompetencije, tj. Ono što će oni na kraju obrazovne etape *moći*, i to tako da je to empirijski provjerljivo.

Kako navodi Vican (2007), znanje je tradicionalno bilo podijeljeno po područjima, tj. znanstvenim disciplinama unutar logičkog sustava znanosti, a određen korpus iz tako sustavno konstruiranog znanja prenosio se putem formalnog obrazovanja. Znanje, kako napominje Liessmann (2008), i u skladu s klasičnom teorijom obrazovanja, obrazuje čovjeka tako da njegovim "integriranjem u koncept osobnosti" (2008:125) čovjek koji se obrazuje postaje suvereno, moralno djelujuće biće, tj. "odgovoran i za odgovornost sposoban subjekt" (2008:125) Kriterij prema kojem se određuje koje znanje je (u obrazovanju) važno, a koje može biti zanemareno ili zaboravljeno u obrazovno-humanističkoj tradiciji je odgovornost koja je centralna u shvaćanju obrazovanosti, tj. koje znanje pospješava autonomiju i samopronicanje subjekta i time čovjekovu sposobnost djelovanja" (2008:127). Prema humboltovskom principu jedinstva istraživanja i obrazovanja na sveučilištu samo bavljenje znanošću kao i proučavanje znanstvenih rezultata i načina dolaska do njih obrazovno je. Liessmann tome suprotstavlja znanje isključivo promatrano kao *best practice*, kao informacija koja je oplemenjena praksom, iz čega se eliminira odnos znanja prema istini, što zamjenjuje definicija nekim vanjskim ciljem, a čime se gubi i njegova obrazovna vrijednost.

Razlikovati znanje i kompetenciju je otežano time što pojam kompetencije nije jednoznačno pedagoški definiran. Iz prethodnog razmatranja pojma može se međutim uopćeno zaključiti da je znanje rezultat spoznaje i nije određeno djelovanjem ili svojom neposrednom primjenjivosti, dok je kompetencija usmjerena na djelovanje, tj. postignuće. Kompetencije se, za razliku od znanja, određuju performativnošću, utilitarnošću i društvenom opravdanošću. Papenkort (2014) ističe kako je Kochova primjedba o tome da je kompetencija istodobno i više i manje nego znanje nejasna, obzirom na to da napominje da se u kompetencijskom pristupu praktičnu primjenjivost i sposobnost uporabe smatra uvjetom (opravdanog) znanja, te se isključuje "nesvršishodno propitivanje iz pukog interesa odnosno iz teorijske znatiželje" (Koch, 2012:461 u Papenkort, 2014:32). Izostavljanje i funkcionaliziranje znanja tj. sadržaja stoga uklanja i njihov "relativirajući i kritički, multivalentni i kreativni potencijal" (Papenkort, 2014: 32).

Pregledom literature (Benner, 2012, Engagement, 2007, Höhne, 2007a i 2007b, Gruschka, 2013, Klein, 2010, Koch, 2010 i 2013, Sander, 2013, Zierer, 2012) Palekčić (2014) tvrdi da pedagozi odbacuju mogućnost da kompetencije zamijene pojam obrazovanja, jer se

time pedagogija odriče svojih temeljnih pojmova i stajališta i dopušta upravljanje izvana, tj. iz drugih znanosti i politike. Smatra da pojam kompetencija, shvaćen iz obrazovno-političke perspektive kao "reduciran, operacionaliziran i funkcionalistički shvaćen pojam obrazovanja" (2014:9) ne može obrazovne sustave učiniti efikasnijima. Znanje, iz pedagoške perspektive, u ulozi obrazovanja nije zamjenjivo kompetencijama, jer je kriterij za odabir znanja u obrazovanju, iz didaktičke perspektive, njegov obrazovni sadržaj. Stjecanje činjeničnog znanja nije vrijednost sama po sebi, već se radi o stjecanju znanja, spoznaja, koje oblikuju, *obrazuju* čovjeka. Kriterij odabira znanja u obrazovnom procesu iz kompetencijske perspektive svode na kriterij odabira znanja koje razvija kompetencije, tj. sposobnost za postignuća. Ovako postavljeno, moralni i duhovni aspekt obrazovanja, tj. autonomija i odgovornost za moralno djelovanje kod čovjeka u potpunosti se zanemaruje. Pojam obrazovanja ne podrazumijeva odnos moći čovjeka nad čovjekom, već je usmjeren na učeće subjekte, koji se moraju sami obrazovati, odnosno stjecati znanja, vještine i sposobnosti, čemu služi obrazovni sustav. Obrazovanje je stoga u svojoj biti „zahtjev za individualnim ljudskim samoozbiljenjem“ (Giesecke, 1991:72). Isto tako, distancija spram neposrednosti naše egzistencije kao dio obrazovanja podrazumijeva distanciranje od neposrednih privatnih i društvenih interesa kako bi se ti interesi mogli kritički ostvariti (Giesecke, 1991), dok je za kompetencije ključna njihova ovisnost o situaciji i društvenoj primjerenosti.

5. Sinteza

U sljedećem poglavlju pokušat će se sintezom prethodno iznesenih razmatranja iznaći odgovor na u uvodu postavljeno istraživačko pitanje. Osnovna pretpostavka koja se brani jest da dominacija kompetencijskog pristupa obrazovanju u europskim politikama visokog obrazovanja vodi smanjenju autonomije sveučilišta podređujući ga potrebama tržišta rada, a posredno time i samog tržišta, u svrhu izgrađivanja konkurentnog gospodarstva, te time izobličuje izvornu ulogu sveučilišta, naime istraživanje i poučavanje, odnosno obrazovanje. Pritom se kompetencijski pristup u visokom obrazovanju uspoređuje s humanističkim shvaćanjem obrazovanosti kojoj treba voditi sveučilišno obrazovanje i propituje se postoji li mogućnost pomirbe ova dva različita stajališta.

Kao što se pokazalo u trećem i četvrtom poglavlju, kod koncepta društva znanja kao ni kod pojma kompetencija ne radi se o znanstveno jednoznačno određenim terminima.

Zajednički nazivnik u sociološkim teorijama društva znanja i u političkom diskursu svodi se na nekoliko općenitih izjava. Društvo znanja koncept je kojim se opisuje suvremeno društvo i njegovo vremensko uvođenje se u sociološkoj teoriji preklapa otprilike s počecima postmodernog društva. Samo znanje koje ga karakterizira je pozitivističko znanstveno znanje, koje je kontinuirano prisutno u novom vijeku, ali omasovljenjem visokog obrazovanja i uporabom znanstvenih rezultata u obliku tehnologije u industrijskoj i drugim radnim sferama ono pronalazi mnogo širu uporabu u društvu. Novitet koji nastupa krajem 20. stoljeća je informatizacija koja mijenja oblik, prijenos i dostupnost samog znanja. Znanje, u prvom redu ono koje posjeduje uporabnu vrijednost u unapređenju tehnologije i razvoju inovacija s visokom tržišnom vrijednošću i kreativnost predstavljaju stoga temelj daljnje proizvodnje proizvoda ili znanja i s njom povezanog ekonomskog razvoja. Iz toga proizlaze ekonomsko-politički oprečni interesi da znanje bude što proširenije u društvu, tj. javno ali ostajući istovremeno ekskluzivnog karaktera, tj. privatno vlasništvo s visokom vrijednošću razmjene. Iz glavne kritike upućene sociološkim teorijama društva znanja da nisu obuhvatne u svom opisu društva te se fokusiraju na ekonomsku ili tehnološku sferu proizlazi da koncept nije teorijski dovoljno razrađen da bi poslužio kao paradigma u empirijskom istraživanju, tj. iz samog koncepta ne mogu se postaviti indikatori društva znanja, koji bi označili da je neko društvo iz industrijskog, ili općenitije modernog društva prešlo u društvo znanja. Ipak, i ovom argumentu može se prigovoriti da je upravo za postmodernu karakteristično nestajanje tzv. velikih priča, tj. sveobuhvatnih društvenih teorija, budući da je postojanje samog "društva", zbog procesa globalizacije s jedne i sve većeg fragmentiranja s druge strane dovedeno u pitanje kao uporabljiv koncept u sociološkim istraživanjima. Razlika u uporabi pojma društva znanja u društvenim znanostima i u političkom diskursu očituje se u tome da su u političkom diskursu procesi kojima se podrazumijeva nastanak društva znanja, poput omasovljenja visokog obrazovanja, ubrzanog razvoja tehnologije i inovacija te ekonomije koja se na tome temelji kao i povećanja uslužnog sektora, vrednuju isključivo vrlo pozitivno, dok neke društvene teorije ukazuju i na negativne posljedice, poput sve većeg društvenog raslojavanja na nacionalnoj i globalnoj razini, te upozoravaju da ono čemu se strema u politikama za stvaranje društva znanja nije nužno ni humanije ni pravednije društvo, kakvim se predstavlja.

Upravo taj argument javlja se i iz humanističkih znanosti, posebice pedagogije kao znanosti o obrazovanju. Znanje u obliku spoznaje koja vodi obrazovanosti u humanističkom shvaćanju u teorijama društva znanja i u obrazovnoj politici je izostavljeno, iz čega proizlazi pedagojska kritika samog koncepta društva znanja, kao i da samo omasovljenje visokog

obrazovanja ne vodi automatski povećanju razine obrazovanosti u društvu. Nadalje, kritizira se da se znanje isključivo vrednuje prema njegovoj uporabnoj vrijednosti i vrijednosti razmjene, a ne prema njegovom odnošenju prema istini, što ostavlja posljedice na shvaćanje uloge znanosti i obrazovanja u društvu.

Autonomija sveučilišta proizlazi iz same ideje koja je u temelju modernog europskog sveučilišta. Moderno europsko sveučilište baštini principe koje je postavio Wilhelm von Humboldt pri osnivanju sveučilišta u Berlinu 1810. godine, naime zaštitu njegove autonomije, slobodu i jedinstvo istraživanja i poučavanja, središnju važnost filozofskog fakulteta iz kojeg su se razvile i prirodne i društveno-humanističke znanosti, kao i jedinstvo općeg obrazovanja i specifične stručne izobrazbe. Autonomija sveučilišta od države, ekonomije, crkve i bilo koje druge društvene sfere važna je zbog osiguranja slobode istraživanja i poučavanja koje teži dostizanju istinite spoznaje. Opravdanje potrebe za autonomnim sveučilištem je u shvaćanju znanosti, znanja i obrazovanja kao samsvrhovitih tj. samodostatnih. Samodostatnost i samsvrhovitost ne podrazumijevaju izoliranost sveučilišta iz ostatka društvene sfere, spoznaje dosegnute na sveučilištu unapređuju društvo, ali se dostizanje same spoznaje ne smije voditi ikakvim kriterijima, osim istinitosti, posebice ne nekim vanjskim kriterijima. Iz te nezainteresiranosti za neposredno i vlastite interese proizlazi i kritički potencijal sveučilišta. Znanje i obrazovanost prepoznati su kao javno dobro i stoga je na državi da financira sveučilište, kako pojedinačni (ekonomski) interesi ne bi na njega utjecali. Potpuna autonomija, kako svi prikazani mislioci ustanovljuju, u stvarnosti međutim nije dosežna, budući da država zbog financiranja sveučilišta zadržava pravo na neki utjecaj.

Postojanost humboltovske tradicije na europskim sveučilištima upitna je još od sredine 20. stoljeća, omasovljenjem sveučilišta i njegovim povezivanjem sa svijetom rada, tj. obrazovanjem koje vodi nekoj struci, a ne isključivo znanosti. Zanemarivanjem općeg obrazovanja na sveučilištu, ukazivanjem na jedinstvo znanosti, i naglaskom na specijaliziranje sveučilišno obrazovanje gubi svoj obrazovni potencijal i pretvara se u izobrazbu za rad. Problematicnost ovog principa je da su znanosti danas suviše uznapredovale i specijalizirale se zbog čega je naizgled nemoguće unutar ograničenog vremena sveučilišnog studija jednaku pažnju posvetiti općem obrazovanju dok se istodobno studente osposobljava za bavljenje znanošću.

Bolonjski proces, kako se pokazalo analizom dokumenata i pregledom literature koja istražuje njegove posljedice na visoko obrazovanje, predstavlja i službeni raskid s tom

tradicijom, jer je njegova glavna motivacija u prilagodbi sveučilišnih studija potrebama tržišta rada uz opravdanje da se tako poboljšava zapošljivost diplomanata. U europskim strateškim dokumentima izražen je cilj razvoja društva utemeljenog na znanju, pod čime se podrazumijeva informatizirano i visoko tehnološki razvijeno društvo s velikim brojem ljudi sa završenim tercijskim obrazovanjem (ne samo sveučilišnim, već i stručnim) koji bi bili kvalificirani za daljnji razvoj tehnologije i inovacija koje postižu tržišnu vrijednost, tj. koji predstavljaju vrijedan ljudski kapital. Europa ulaganjem u (primijenjena) znanstvena istraživanja i razvoj tehnologije želi postići veću konkurentnost na tržištu. Ujedinjenje europskog visokoobrazovnog prostora služi jačanju europske integracije kako bi nastupila kao snažna, globalno konkurentna ekonomija, budući da europske države zasebno nemaju moć da konkuriraju na globalnom tržištu. Europske politike kao i modeli sveučilišta unutar teorija društva znanja svjesno povezuju sveučilište i znanost sa drugim društvenim sferama, tj. vladom i industrijom, i to ne samo tako da se rezultati znanstvenih istraživanja i znanstvene spoznaje koriste u donošenju političkih odluka ili unapređenju industrije, što po sebi ne bi umanjivalo sveučilišnu autonomiju, već bi dapače bilo poželjno, već svrha znanstvenog istraživanja postaje izvanjska, a to je razvoj tehnologije i inovacija koje se daju unovčiti. Novi modeli sveučilišta i znanosti idu još dalje te osim naglašavanja umreženosti sveučilišta s dionicima ostalih društvenih sfera eksplicitno zagovaraju međusoban utjecaj na način da se principi djelovanja iz industrijske proizvodnje i kapitalističke ekonomije, poput npr. menadžerskog upravljanja ili poticanje kompetitivnosti s ciljem poboljšanja kvalitete prenose na funkcioniranje sveučilišta. Nadalje, financiranje sveučilišta od strane države sve više se smanjuje, a poticanjem sveučilišta da sama osiguraju sredstva za vlastito funkcioniranje zapravo se omogućuje utjecaj raznih interesa na sveučilišno funkcioniranje. Autonomija sveučilišta, iako se nominalno, zakonski proklamira i poštuje, zapravo sadržajno ne postoji.

Omasovljenje pristupa sveučilišnom obrazovanju i višestruk porast stope sveučilišnog obrazovanih ljudi iz perspektive modernog sveučilišta problematičan je iz dva razloga. S jedne strane dovodi u pitanje samu "vrijednost diplome", tj. kvalitetu obrazovanja koju ona predstavlja, s druge strane princip jedinstva znanosti i poučavanja na sveučilištu ne može opstati te se razvija visokoškolska didaktika. Međutim, kompetencijski pristup se, kako se prikazalo, ne temelji na visokoškolskoj didaktici, kojom se odabiru sadržaji koji su obrazovni, a ideal obrazovanosti je i dalje onaj kojeg pronalazimo i kod navedenih mislioca humanista, već je on povezan s pristupom ishoda učenja koji je dio kurikulumske tradicije. Ishodi učenja su standardizirani, mjerljivi ciljevi nastave i služe formalnoj i sadržajnoj usporedivosti

kolegija odnosno studijskih programa. Standardizacija europskog visokog obrazovanja, kao što je već spomenuto, služi ujedinjenju europskog prostora visokog obrazovanja čime se nada osnažiti konkurentnost europskog tržišta temeljenog na znanju tj. inovacijama tehnologije i usluga.

Obrazovni ideal na sveučilištu koji je važio od Humboldta nadalje i predstavljao odmak od dotadašnjeg enciklopedijskog, tradicionalnog znanja, je razvoj znanstvenog, kritičkog duha koji je istovremeno oplemenjen kulturnim i moralnim naslijeđem naše civilizacije. Jedinstvo istraživanja i poučavanja princip je koji proizlazi iz toga da se proučavanje i bavljenje znanosti smatra obrazovnim. Znanost obrazuje kako za znanje, tako i za djelovanje, tj. istraživanje i stvaralaštvo te društvenu odgovornost, budući da se temelji na izvođenju svega iz jednog jedinstvenog principa. Pojam kompetencijâ u pedagoškoj znanosti nije teorijski ni empirijski istražen i potvrđen pojam, zbog čega se brojni pedagozi suprotstavljaju njegovoj uporabi. Međutim još je teži argument protiv njegovog korištenja u sveučilišnom obrazovanju taj da su kompetencije za razliku od znanja usmjerene na djelovanje odnosno postignuće i društveno su relativne. Iz tog razloga nastava orijentirana prema kompetencijama ne može biti obrazovna, jer se obrazovanost u humanističkom tumačenju shvaća kao univerzalna, tj. temelji se na klasičnim idealima naše civilizacije i razvoju znanstvenog duha koji poznaje jedinstvenost prirode znanosti.

Performativnost i standardiziranost glavne su karakteristike kompetencijskog pristupa, tj. pristupa temeljenog na ishodima učenja. Sloboda poučavanja i učenja kao jedan od temelja na kojima počiva moderno sveučilište i njegova autonomija time se svodi na slobodu odabira metoda kako bi se postigli zadani ishodi učenja, tj. razvile kompetencije kod studenata. Kompetencije koje se trebaju razviti su međutim zadane izvana, tj. od *Tuning* projekta i akreditacijskih agencija koje omogućuju postojanje studijskih programa time što ih propisuju i/ili evaluiraju, ali i vanjskih dionika poput poslodavaca.

U obranu suvremenog sveučilišta treba svakako napomenuti da problem spajanja općeg obrazovanja s izobrazbom za znanstveno bavljenje strukom nije isključivo problem karakterističan za sadašnjicu, niti ga je stvorila bolonjska reforma, njom se samo još povećao. Sve zamjerke obrazovnim institucijama koje Nietzsche navodi u svom predavanju iz 1872. godine, omasovljenje sveučilišta, snižavanje kvalitete studija, iskorištavanje sveučilišta od strane države za brzu i efikasnu proizvodnju prilagođenih građana i radnika vrlo su slične zamjerkama suvremenom sveučilištu i obrazovnim politikama. One nisu uspjele stvoriti više

"ustanova obrazovanja", ali to im nije bio niti cilj. Specijaliziranost znanosti dovela je napretku u vidu rješavanja nekih konkretnih problema sadašnjice kao i u većoj prediktibilnosti prirodnih pojava, ali razvoj znanstvenog duha, kao što napominje Fourastié, ne podrazumijeva i razvoj humanijeg društva.

6. Poredbena analiza preddiplomskog i diplomskog studija sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

U ovom poglavlju poredbenom analizom usporedit će se prva dva ciklusa studija sociologije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, sveučilišta člana Lige europskih istraživačkih sveučilišta (LERU) kako bi se empirijskom analizom ilustrirala problematika ovog rada. Autonomija sveučilišta između ostaloga podrazumijeva autonomiju od izvanakademy, posebice ekonomskih interesa pri istraživanju i obrazovanju. Uključivanje potreba tržišta u kreiranje studijskih programa kao što to može biti slučaj u kompetencijskom pristupu smanjuje stoga autonomiju sveučilišta. Uključivanje potreba tržišta prepoznaje se u uključivanju izvanakademy dionika u kreiranje studijskih programa i u naglasku na razvoj primjenjivog znanja (osim za znanstveni rad) u studijskim programima. Predmet istraživanja je studij sociologije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Istraživačko pitanje je koja je razlika između studija sociologije u prva dva ciklusa na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i Albert-Ludwigs-Universität Freiburg obzirom na korištenje kompetencijskog pristupa i poticanja zapošljivosti diplomanata.

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg odabrano je među tri njemačka sveučilišta u LERU, kod kojih se može pretpostaviti veća privrženost humboltovskoj tradiciji od sveučilišta u ostalim zemljama, kao ono s najmanjim godišnjim budžetom. Broj studenata iznosi oko trećinu broja studenata na Sveučilištu u Zagrebu. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg pripada Ligi europskih istraživačkih sveučilišta, koja je osnovana je 2002. godine od strane dvanaest sveučilišta s ciljem promoviranja temeljnih istraživanja na europskim sveučilištima (<http://www.leru.org/index.php/public/about-leru/>, 5.11.2016.) i u međuvremenu broji dvadeset i jednog člana iz redova najrenomiranijih istraživačkih sveučilišta Europe. Cilj LERU je između ostalog stvaranje novog znanja putem temeljnih istraživanja i pritom se poziva na humboltovsku tradiciju, posebice princip jedinstva

istraživanja i poučavanja. Boulton i Lucas (2008) u ime LERU upozoravaju da se djelovanje unutar sveučilišta ne može svesti samo na one aktivnosti koje državi donose isključivo izravnu ekonomsku korist, niti da se javno financiranje treba uvjetovati istraživanjem koje je od društvene koristi i u neposrednom nacionalnom interesu. Slažu se u mišljenju da sveučilišta trebaju proizvoditi korisno znanje, međutim to korisno znanje podložno je stvaranju novog znanja i prenošenju njega i naslijeđenog znanja sljedećim generacijama. Također, naglašavaju važnost općeg obrazovanja koje prethodi razvoju kompetencija koje potiču vlade i koje je u podlozi stvarnog kreativnog potencijala diplomanata.

2005. godine na Sveučilištu u Zagrebu uvedeni su prema bolonjskom modelu reformirani studijski programi, za koje se tvrdi da su „usporedivi s programima mnogih europskih uglednih učilišta, omogućuju rast studentske mobilnosti i veći izbor zanimanja“. (<http://www.unizg.hr/o-sveucilistu/sveuciliste-jucer-danas-sutra/povijest-sveucilista/>, 8.11.2016.) Na kontinuumu od istraživačkih sveučilišta do onih koja su fokusirana na poučavanje, za Sveučilište u Zagrebu može se reći da je u odnosu na LERU sveučilišta relativno bliže strani poučavanja, budući da se na ljestvicama rangiranja sveučilišta koja za kriterij uzimaju znanstvenu produktivnost nalazi relativno nisko (Jokić i Petrušić, 2016).

Iz svega navedenog očekuje se da će u samom studijskom programu sociologije Sveučilišta u Freiburgu biti manje vidljivo usmjerenje prema kompetencijskom pristupu, te da će se pronaći manji utjecaj izvanakademykih interesa u obrazovanju, tj. manja usmjerenost prema potrebama tržišta pri kreiranju studijskih programa u vidu manjeg uključivanja izvanakademykih dionika u kreiranje studijskih programa od Sveučilišta u Zagrebu.

Hipoteze koje proizlaze iz teorijske argumentacije i koje se provjeravaju analizom su sljedeće:

H1: Studijski programi sociologije na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg manje su usmjereni na zapošljivost diplomanata od studijskih programa sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

H2: Izvanakademyki dionici manje su uključeni u kreiranje studijskih programa sociologije na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg nego što je to slučaj na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

Hipoteze će se provjeriti putem jezične analize dostupnih dokumenata o studijskim programima na službenim stranicama fakulteta koji izvode navedene studije. U slučaju Filozofskog fakulteta u Zagrebu to su dokumenti *Vodič kroz preddiplomski sveučilišni studij*

sociologije - akademska godina 2016./2017., Vodič kroz diplomski sveučilišni studij sociologije - akademska godina 2016./2017., te silabi svih dvanaest kolegija u ponudi preddiplomskog studija u tekućoj akademskoj godini svih sedam kolegija u ponudi diplomskog studija u tekućoj akademskoj godini, kao i službena internetska stranica projekta Usklađivanje studijskih programa iz područja društvenih i humanističkih znanosti s potrebama tržišta rada. Dokumenti o studiju sociologije na Sveučilištu u Freiburgu koji će se analizirati su *Studiengänge Bachelor of Arts, Soziologie, Modulkatalog (PO 2011)*, *Ausführlicher Studienplan Studiengang Bachelor of Arts (B.A.) Hauptfach Soziologie* i *Ausführlicher Studienplan Studiengang Master of Arts (M.A.) Soziologie*. Navedeni dokumenti pretražuju se prema ključnim riječima (kompetencije, ishodi učenja, ciljevi, sadržaj) i analizira se njihova uporaba. Istražuje se jesu li silabi izrađeni prema kompetencijskom pristupu, što znači da su u njima navedeni ishodi učenja u obliku kompetencija za svaki kolegiji i za cjelokupni studij. Istražuje se i jesu li u silabimanavedeni ishodi učenja primjenjivi u radnom svijetu a da se to ne odnosi na znanstveni rad. Osim navedenih dokumenata iz kojih se može iščitati struktura i sadržaj studija pretražuju se i stranice fakulteta o relevantnim informacijama o uključivanju izvanakademske dionike u stvaranje studijskih programa. Nakon interpretacije rezultata studija na pojedinačnim fakultetima uspoređuju se međusobno rezultati analize studija sociologije na oba fakulteta.

6.1. Analiza studija sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu

Studij sociologije od uvođenja bolonjske reforme preoblikovan je iz četverogodišnjeg studija u trogodišnji preddiplomski i dvogodišnji diplomski studij. Trogodišnji preddiplomski studij moguće je studirati jednopredmetno ili dvopredmetno. U *Vodiču kroz preddiplomski sveučilišni studij sociologije - akademska godina 2016./2017.* navodi se da se unutar studija ozbiljno razvija metodologija, da je ustanovljen niz kolegija relevantnih za promišljanje suvremenog društva, te da se razvojem posebnih disciplina osnažuje društvena i znanstvena uloga struke i studija. Studij se sastoji dijelom od obaveznih kolegija koji su propedeutički, metodološki ili pregledni (sociološko-teorijski), a dijelom od izbornih kolegija koji obrađuju posebne sociologije i dva metodološka kolegija. U *Vodiču* je uključeno poglavlje "Primjenjivost sociologije i mogućnost zapošljavanja". Navodi se kako je "(r)ad sociologa suštinski (...) usmjeren na doprinos oblikovanju i ostvarivanju ciljeva društvenog razvoja" (2016:3) a među mogućnostima zapošljavanja se uz znanstvenoistraživački, nastavnički i savjetnički rad, te rad u medijima, kao i rad u privatnom sektoru, posebice kroz istraživanje i analizu tržišta i ispitivanja javnog mnijenja. U opisu preddiplomskog studija kompetencije

koje diplomanti stječu završetkom preddiplomskog studija izražene su jednom opisnom rečenicom, te nisu formulirane u obliku ishoda učenja.

Vodič kroz diplomski sveučilišni studij sociologije - akademska godina 2016./2017. primjenjivosti sociologije kao i mogućnosti zapošljavanja jednako izražava kao i Vodič kroz preddiplomski studij, osim što se dodaje da se ostvaruje "(i)straživačka, znanstvena i nastavna suradnja (...) s nizom partnera izvan visokoškolskog sustava" (2016:2), time se misli na strukovne organizacije, srodne fakultete i odsjke te institute za znanstvena istraživanja na području društvenih znanosti. Diplomski studij izvodi se u obliku nastavničkog i znanstvenog smjera. Znanstveni smjer u potpunosti je sačinjen od izbornih kolegija s odsjeka za sociologiju (oko dvije trećine ECTS-a na jednopredmetnom studiju i četiri petine ECTS-a na dvopredmetnom studiju) i izbornih kolegija ostalih odsjeka ili fakulteta koje studenti biraju prema vlastitim interesima. Ponuđeni kolegiji na odsjeku za sociologiju grubo se mogu podijeliti na metodološke kolegije i kolegije na kojima se obrađuju posebne sociologije, ali studenti nisu ničim ograničeni u izboru kolegija obzirom na te dvije grupe. Pod rubrikom "Opis i struktura studija" znanstvenog smjera navodi se da je "cilj (...) diplomskog studija sociologije proširiti, dopuniti i zaokružiti stečena znanja u preddiplomskom studiju i osposobiti studente za samostalan znanstvenoistraživački rad". (2016:4) Kompetencije koje studenti stječu diplomskim studijem izražene su kao osposobljenost za rad ("znanstvenoistraživački rad", "rad u akademskim ustanovama", "stručne i znanstvene ekspertize", "ekspertni rad u ustanovama koje se bave ispitivanjem javnoga mnijenja i ostalim tipovima primijenjenih istraživanja", "stručni, savjetodavni, upravni i administrativni rad") (2016:4). Osim mogućnosti zapošljavanja koje su navedene i za diplomante preddiplomskog studija, za diplomante diplomskog studija dodaju se još i ustanove visokog obrazovanja, znanstveno-istraživački instituti, državna uprava i gospodarstvo.

Studij sociologije nastavničkog smjera namjenu studija opisuje stjecanjem nastavničkih kompetencija, tj. osposobljenosti "za izvođenje nastave sociologije i drugih predmeta koje sociolozi predaju u srednjim školama". (2016:11), iz čega slijede mogućnost zapošljavanja u gimnazijama i strukovnim srednjim školama. Diplomski studij nastavničkog smjera donekle je izrađen modularno (15 ECTS-a obveznih i izbornih kolegija zajednički svim studijima nastavničkog smjera Filozofskog fakulteta u 1. semestru, u drugom i trećem semestru 15 ECTS metodičkog bloka sociologije - metodike i prakse nastave sociologije te 15 ECTS izbornih predmeta iz ponude odsjeka za sociologiju i 15 ECTS za izradu diplomskog rada u 4. semestru) (2016:13).

Kao što je izneseno u uvodu četvrtog poglavlja ovog rada, kompetencijski pristup karakterizira prijelaz težišta s poučavanja na učenje, polazište poučavanja nisu više sadržaji, već ishodi učenja izraženi u kompetencijama, proces koji se događa nije više prijenos znanja, već razvoj kompetencija, a upravljanje se ne odnosi na kvalitetu strukture i procesa (*input*), već na (mjerljivu) kvalitetu rezultata (*output*). Studijski programi ne oblikuju se više od pojedinih kolegija čiji sadržaj i obujam određuje svaki nastavnik zasebno, već se oblikuju sistemski odnosno od cjeline programa.

Provesti stvarnu dubinsku analizu je otežano time što pojam kompetencija nije jasno definiran. Kada se pretraži navedene dokumente prema ključnim riječima „kompetencije“ i „ishodi učenja“, ispostavlja se da se „kompetencije“ koriste svega četiri puta u *Vodiču za preddiplomski studij* (od toga se jednom spominju u odnosu na profesore, a jednom se najavljuje da će o njima riječi biti kasnije), devet puta u *Vodiču za diplomski studij* (radi se, osim u jednom slučaju, o pedagoškim, tj. nastavničkim kompetencijama koje ne proizlaze iz samog studija sociologije, već iz izobrazbe za nastavnike koja je organizirana izvan odsjeka), dok se ishodi učenja ne spominju niti jednom u Vodičima. Kada se ne radi o pedagoškim kompetencijama ili kompetencijama koje posjeduju profesori, ni u jednom od *Vodiča* kompetencije nisu izražene u obliku generičkih i stručno-specifičnih kompetencija.

U silabima preddiplomskog studija kompetencije se spominju jednom („Usto se nastoji pridonijeti razvoju generičkih stručnih kompetencija kroz rad na sažetom prikazivanju kompleksnih sadržaja, vrednovanje znanstvenih i stručnih radova te senzibilizaciju za javne nastupe“ u silabusu kolegija „Uvod u metodologiju društvenih istraživanja“). Ishodi učenja u silabima kolegija preddiplomskog studija također se koriste jednom („Studentice i studenti sposobni su: - definirati ključne autore i koncepte u okviru medijskih studija - razumjeti i usporediti teorijsko-istraživačke pristupe u području medijskih studija - prepoznati različite aspekte društvene uloge medija - razumjeti suvremene medijske prakse“ u silabusu kolegija „Mediji i društvo“) Osim glagola usporediti ni jedan od navedenih glagola kojima se opisuju ishodi učenja ne označavaju nekakvo primjenjivo znanje, tj. umijeće ili vještinu i time se ne može reći da se radi o kompetencijama.

Osim u slučaju jednog kolegija u svim se silabima navode ciljevi učenja. Glagoli kojima se opisuju ciljevi (npr. „upoznati studentice i studente s“, „studente se nastoji osposobiti za razumijevanje i analizu“, „prenijeti osnovna znanja“) ukazuju na to da se u brojnim slučajevima polazi od nastavnika, ali isto tako se u drugim slučajevima koristi i

pristup polaznja od studenta (npr. „studenti stječu temeljna i specijalistička znanja“, „uče i usvajaju logiku statističkog testiranja i njezinu primjenu u istraživanju“). Nadalje, glagoli kojima se opisuju ciljevi odnose se i na neprimjenjiva znanja (upoznati se s pojmovima, usvojiti pojmove, steći znanja, razumjeti principe) i na primjenjiva znanja, tj. vještine („osposobiti za razumijevanje i analizu“, „razviti kritičko mišljenje“) U svim silabima navode se sadržaji kolegija. Primjenjivost stečenog znanja i vještina ograničava se na primjenjivost unutar ostatka studija tj. struke (npr. „Poznavanje osnovnih statističkih pojmova i procedura također znatno olakšava praćenje suvremene sociologijske literature“) što se u nekoliko kolegija izražava rubrikom „Uloga kolegija u ukupnom kurikulumu“. Vezano za primjenjivost valja navesti i da jedan kolegij uključuje studentska istraživanja („Sociologija spolnosti“), a jedan kolegij uključuje i razmatranje sociologije kao profesije („Osnovni pojmovi sociologije“). Ishodi odnosno ciljevi učenja međutim ni u jednom od silaba kolegija preddiplomskog studija ne navode njihovu primjenjivost na tržištu rada niti njihov doprinos zapošljivosti studenata.

U silabima diplomskih kolegija na Filozofskom fakultetu u Zagrebu kompetencije se spominju u tri kolegija („Feminističke teorije i pokreti“, „Sociologija kulture“ i „Sociologija poslovnog odlučivanja“). U silabusu kolegija „Feminističke teorije i pokreti“ one su međutim kao ciljevi kolegija kao „očekivane kompetencije“, a pod istim naslovom navedene su i u kolegiju „Sociologija kulture“, međutim uz uvod „U kolegiju se razvijaju sljedeće kompetencije“. Osim u slučaju jednog kolegija, u svim silabima navode se ciljevi kolegija. Glagoli koji se koriste za izražavanje ciljeva usporedivi su i s onima u silabima kolegija preddiplomskog studija. U svim silabima se navode sadržaji kolegija. Primjenjivost znanja i vještina stečenih kolegijem u svijetu rada (izvan znanosti) se spominje u dva kolegija („Sociologija kulture“ i „Sociologija poslovnog odlučivanja“) i detaljno objašnjava. Iskoristivost stečenih kompetencija za rad u poduzećima u oba se silaba eksplicitno navodi, a u slučaju „Sociologije poslovnog odlučivanja“ eksplicitno se ističe da je cilj kolegija studente naučiti koristiti te kompetencije „u interesu ostvarenja konkurentnosti nacionalnog gospodarstva, razvoja društva i nacionalnog gospodarstva, poslovnog uspjeha pojedinačnog poslovnog subjekta (tvrtke) kao i, posebno u uvjetima „društva rizika/rizičnog društva“, ostvarenja poslovne sigurnosti nacionalnog gospodarstva i poslovnog subjekta.“ U ostalim slučajevima, ako se spominje primjenjivost, ona se kao i u silabima kolegija preddiplomskog studija tiče ostatka studija ili znanstvene djelatnosti.

Ono što svakako valja spomenuti zbog relevantnosti za ovu usporedbu jest da je 2015.

godine na Filozofskom fakultetu u Zagrebu započela provedba projekta pod nazivom „Usklađivanje studijskih programa iz područja društvenih i humanističkih znanosti s potrebama tržišta rada“ čiji su završni rezultati prezentirani u rujnu ove godine. Prema službenoj stranici projekta tri se ključna problema u studijskim programima na području društvenih i humanističkih znanosti njime adresiraju, naime „1. neusklađenosti stečenih kvalifikacija sa stvarnim zanimanjima i potrebama tržišta rada; 2. nesklada između opterećenja studenata i ostvarenog broja ECTS bodova na pojedinom kolegiju; 3. neutemeljenosti studijskih programa na ishodima učenja“ (<http://esfhko.ffzg.unizg.hr/index.php/o-projektu/osnovne-informacije/>, 7.11.2016.) Osim uklanjanja navedenih problema i postizanja optimalnih obrazovnih učinaka kao svrha projekta navodi se i povećanje zapošljivosti diplomanata, „modernizacija programskih sadržaja te usklađivanje kompetencija stečenih studijem s potrebama tržišta rada“ (<http://esfhko.ffzg.unizg.hr/index.php/o-projektu/osnovne-informacije/>, 7.11.2016.). Ciljevi projekta su između ostalog bili izrada prijedloga standarda kvalifikacija izrađenih standarda zanimanja i usklađivanje odabranih studijskih programa s potrebama tržišta rada i ishodima učenja definiranim prijedlozima standarda kvalifikacija. (<http://esfhko.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2016/09/Prezentacija.pdf>, 8.11.2016.)

Kao predviđene rezultate projekta navodi se revizija i izrada novih studijskih programa prema rezultatima analize potreba poslodavaca i stanja na tržištu rada, kao i primjena kompetencijskog pristupa u obrazovnom procesu. U projektu je sudjelovalo sedam ustrojbenih jedinica fakulteta, među njima i Odsjek za sociologiju, čiji se studijski programi na preddiplomskoj i diplomskoj razini reformiraju, a navodi se da će služiti kao model i za reformiranje ostalih studijskih programa Fakulteta u budućnost. Ciljevi projekta planirali su se postići između ostalog analizom obilježja radnih karijera diplomiranih studenata odabranih studijskih grupa, izradom prijedloga standarda zanimanja, izradom prijedloga standarda kvalifikacija, razvojem i implementacijom aplikacije za administriranje ishoda učenja i kompetencija na razini studija i pojedinih kolegija, edukacijom nastavnika odabranih studijskih grupa o primjeni kompetencijskog pristupa pri osmišljavanju studijskih programa, izradom studijskih programa temeljem izrađenih prijedloga standarda zanimanja i standarda kvalifikacija, te izradom programa modula za stjecanje generičkih kompetencija. (<http://esfhko.ffzg.unizg.hr/index.php/o-projektu/osnovne-informacije/>, 7.11.2016.) Valja napomenuti da je izrada standarda zanimanja provedena sukladno metodologiji Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, tj. na temelju rezultata provedenih anketnih istraživanja s

poslodavcima i osobama iz prakse, osim toga na projektu je surađivao i trideset i jedan predstavnik poslodavaca (uz pedeset i sedam zaposlenika Fakulteta, dvadeset i jednog predstavnika drugih visokoškolskih ustanova i dvadesetak studenata) (<http://esfhko.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2016/09/Prezentacija.pdf>, 8.11.2016.).

Rezultati projekta i za ovu analizu relevantni studijski programi trenutno nisu dostupni na službenoj internetskoj stranici projekta. Za Odsjek za sociologiju se međutim navodi da su određeni potpuno novi ishodi studija, izrađeni novi hodogram studija, novi obvezni kolegiji i novi moduli izbornih kolegija, te da su revidirani ishodi kolegija i ECTS bodovi (<http://esfhko.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2016/09/Prezentacija.pdf>, 8.11.2016.).

Za pristup koji je korišten u izradi studijskog programa preddiplomskog i diplomskog studija sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu može se reći da pripada didaktičkoj tradiciji iako djelomično sadrži elemente kompetencijskog pristupa (za koje se, iz analize navedenih dokumenata, čini da su naknadno dodani). Iz programa studija se vidi da on nije izrađen polazeći od generičkih i stručno-specifičnih kompetencija, prema kurikulumskoj strukturi i sadržajima, kao što to predlaže *Tuning* (vidi poglavlje 4.2.1.), već da polazi od sadržaja studija, koji je strukturiran prema logici struke (propedeutika, metodologija, posebne sociologije). Za hodogram preddiplomskog studija svakako se može zaključiti da je izrađen prema didaktičkoj tradiciji, tj. logici struke, jer su na preddiplomskom studiju zastupljeni obavezni propedeutički, metodološki i pregledni odnosno sociološkoteorijski kolegiji, te izborni kolegiji posebnih sociologija, koji studentu omogućuju da sam odabere koji dio ponuđenog korpusa znanja struke će usvojiti jednom kada savlada temelje metodologije i teorija sociologije. Ni diplomski studij nije izgrađen od cjeline niti modularno, što se vidi iz mogućnosti odabira kolegija prema izboru studenata pri čemu svi kolegiji, bili metodološki ili oni posebnih sociologija, imaju jednak status. Prema tome se može zaključiti da je program kreiran od predmetnih sadržaja, ne od ishoda učenja, te da ciljevi učenja nisu izvana određeni već proizlaze iz samog obrazovanja za bavljenje sociološkom znanošću.

Iz različitosti silaba i različitog korištenja termina ciljeva, kompetencija i ishoda učenja u njima (kompetencije se npr. u *Vodiču za diplomski studij* shvaćaju kao osposobljenost za rad, a u silabima uglavnom kao kombinacija znanja i vještina) može se zaključiti da je u kreiranju studija primijenjen didaktički pristup u kojem svaki nastavnik izrađuje vlastiti kolegij odabirom sadržaja i postavljanjem vlastitih ciljeva učenja u didaktičkom smislu (vidi poglavlje 4.3.). Neki profesori, kako se vidi iz silaba, su kolegij

kreirali prema kompetencijskom pristupu, dok su drugi ostali pri tradicionalnom pristupu koji polazi od sadržaja i poučavanja.

Iz analize Vodiča i silaba kolegija može se zaključiti da je orijentacija prema zapošljivosti studenata i tržištu rada u izradi programa bila zanemariva. Primjenjivost znanja i vještina stečenih studijem na tržištu i povećanje zapošljivosti studenata kroz kompetencije koje razvijaju spominju se u samo dva silaba u dva izborna predmeta na diplomskom studiju. Studij je znatno više usmjeren prema znanstvenom obrazovanju studenata, a u *Vodičima* se napominje da je takvo obrazovanje itekako u službi razvoja društva. Ovo je donekle bilo za očekivati, budući da se radi s jedne strane o društvenoj znanosti od koje se i ne očekuje nužno primjenjivost koja donosi neposrednu ekonomsku korist. S druge strane radi se o zasebnoj znanstvenoj disciplini sa svojim predmetom, metodologijom za provođenje temeljnih i primijenjenih istraživanja te tradicionalnim kanonom autora, u kojoj se studentima prenosi to kanonsko znanje i usmjerava ih se prema znanstvenom radu, bez obzira na to što se ne očekuje od svih diplomiranih studenata da rade u znanosti, za razliku od usmjerenosti nekih novih interdisciplinarnih studija koji nastaju kao odgovor na suvremene društvene probleme i izazove.

Provođenje projekta Usklađivanje studijskih programa iz područja društvenih i humanističkih znanosti s potrebama tržišta rada ukazuje na to da na nekim odsjecima Filozofskog fakulteta u Zagrebu postoji interes za to da se studijski programi prema uputama europskih obrazovnih strategija ali i suvremenim trendovima u visokom obrazovanju prilagode potrebama tržišta rada i dosljedno preoblikuju u studije koji su kreirani prema kompetencijskom pristupu, međutim, provedbom projekta se odsjeci ne obvezuju na to da će se studijske programe koje su kreirali i akreditirati, tj. početi provoditi, te se utjecaj provođenja i rezultata projekta na studije na Filozofskom fakultetu ne može predvidjeti.

6.2. Analiza studija sociologije na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

U pregledu studijske ponude na području društvenih znanosti na Sveučilištu u Freiburgu pronalazimo dvopredmetni studij sociologije, pri čemu se sociologija može odabrati kao glavni ili sporedni predmet. U oba slučaja radi se o modulariziranoj građi studija koja se sadržajno dijeli na područja teorija, tematskih polja i, u slučaju sociologije kao glavnog predmeta, metoda. Moduli se sastoje od obaveznih i izbornih kolegija. Program studija

sociologije orijentira se prema normama za studij sociologije koje izdaje Njemačko društvo za sociologiju. U oba slučaja predstavljaju se perspektive diplomanata nakon završetka studija, kao prvo nastavak studija na diplomskoj razini, kao drugo zapošljavanje u područjima u kojima je iskoristiv sociološki način razmišljanja i disciplinarna perspektiva, poput gospodarstva, politike, kulture i civilnog društva. U slučaju sociologije kao glavnog predmeta navodi se da se izobrazbom u sociologijskoj teoriji i kompetencijama empirijskog istraživanja izbjegava uska specijalizacija tijekom studija, što pogoduje zapošljavanju u velikom broju područja, a znanstveno obrazovanje omogućuje uspješno snalaženje u svijetu rada koji se ubrzano mijenja, kao i aktivan doprinos promjenama zanimanja putem novog ili zaboravljenog znanja. Potražnja na tržištu rada za znanjem i vještinama koje nudi sociologija smatra se nepredvidivom i ovisnom o tržišnim kretanjima. (*Ausführlicher Studienplan Studiengang Bachelor of Arts (B.A.) Hauptfach Soziologie*, 1.10.2011.)

Preddiplomski društveno-humanistički studiji (tzv. *Bachelor of Arts*) na sveučilištu u Freiburgu sastoje se od glavnog predmeta, sporednog predmeta i područja nadopune (*Ergänzungsbereich*) od dvadeset do trideset ECTS-a unutar kojeg se u pravilu mora ostvariti barem osam ECTS-a iz područja „kompetencije za polje zanimanja“ (*Berufsfeldorientierte Kompetenzen*). Kompetencije za polje zanimanja sastoje se od modula kompetencija stranih jezika, medijske kompetencije, komunikacijske kompetencije, kompetencije elektronske obrade podataka te kompetencije menadžmenta i stječu se na sveučilišnom Centru za ključne kompetencije (Gemeinsame Kommission der Philologischen, Philosophischen und Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät, 25.2.2015.)

Dvogodišnji diplomski studij ponuđen je kao jednopredmetni studij na Institutu za sociologiju Sveučilišta u Freiburgu. Navodi se da produbljuje temeljnu znanstvenu izobrazbu i osposobljuje za samostalno bavljenje društvenom znanosti unutar i izvan sveučilišta, budući da se sam studij orijentira na istraživanje, odnosno veći se naglasak polaže na prijenos empirije od prijenosa teorije, a temelji se na bavljenju klasičnim i aktualnim teorijama te prenosi znanja kvalitativnih i kvantitativnih metoda istraživanja koja se uvježbavaju u istraživačkim projektima i projektima poučavanja. U opisu studija ponuđen je i popis klasičnih i aktualnih tekstova na kojima se temelji diplomski studij, kao i popis temeljnih tekstova o metodologiji. Tematska težišta u studiju postavljena su prema istraživačkom i obrazovnom profilu instituta, a to su društvene teorije kao alati, kulturna sociologija, rodni odnosi, globalizacija te sigurnost i društvo. Studij je sastavljen od devet modula, koji sadrže obavezne i izborne predmete. I diplomski studij sociologije izrađen je prema normama

Njemačkog društva za sociologiju. U opisu studija napominje se i mogućnost zamrzavanja studija u svrhu odrađivanja prakse (https://www.soziologie.uni-freiburg.de/studium/studiengaenge/copy_of_masozologie, 20.11.2016.). Navodi se da se apsolventima nakon završetka studija otvara širok spektar područja zanimanja, poput političke administracije, rada u kulturi, socijalnog rada, izvanakadenskog empirijskog istraživanja, rada u medijima i rada u javnosti te marketinga, a za iznadprosječne studente i nastavak akademske karijere (*Ausführlicher Studienplan Studiengang Master of Arts (M.A.) Soziologie*, 14.10.2013).

Na Institutu za sociologiju Sveučilišta u Freiburgu u ponudi je još jedan dvogodišnji diplomski studij, pod imenom Global Studies Programme Master of Social Sciences. Radi se o također modularno građenom, interdisciplinarnom programu koji se sastoji od sociologije, političkih znanosti, antropologije i kulturalne geografije uz dodatne predmete iz znanosti okoliša, ekonomije i upravljanja podacima, koji zajednički organizira pet sveučilišta (Sveučilište u Freiburgu, Chulalongkorn sveučilište u Bangkoku, FLACSO Argentina u Buenos Airesu, Jawaharlal Nehru sveučilište u New Delhiu i Sveučilište Cape Town), a studenti su dužni u sklopu diplomskog programa boraviti na barem tri od navedenih sveučilišta. Predmet studija je globalizacija odnosno globalizacijski procesi koji se sistematski analiziraju u kros-disciplinarnom okviru (<https://www.gsp.uni-freiburg.de/>, 21.11.2016.). Nazivi modula su globalizacija, globalno upravljanje, kulturne promjene i metodologija, a predviđena je i šestotjedna praksa u nekoj relevantnoj organizaciji (<http://www.gsp.uni-freiburg.de/programme/master/master-curriculum>, 21.11.2016.).

Na razini preddiplomskog studija kvalifikacijski ciljevi su izraženi kao opširna znanja predmeta, znanstveno utemeljeno razumijevanje, duboko poznavanje teorija, primjena tog znanja na društvene fenomene i vježba u istraživačkoj i didaktičkoj praksi, poznavanje povezanosti teorija i metoda, iskustvo u provođenju znanstvenog projekta, dublje poznavanje jedne posebne sociologije i obavljen vlastiti studijski projekt ili praksa u nekom za sociologiju relevantnom radnom području. Moduli prva četiri semestra preddiplomskog studija obuhvaćaju teorijski i metodološki uvod u sociologiju, dok u petom semestru modul "studijaska godina" omogućuje izbor između studijskog projekta, studiranja na stranom sveučilištu ili radne prakse uz kolegij o interdisciplinarnim aspektima sociologije. Šesti semestar uz završni rad podrazumijeva i odabir između kolegija produbljenja opće sociologije ili empirijskog istraživanja, unutar kojeg je moguće sudjelovati na seminaru ili na istraživačkom projektu. Studij sociologije kao sporedni predmet temelji se isključivo na

teorijskim kolegijimatematskih područja koja su aktualna na Institutu, te jednom propedeutičkom. U katalogu modula navodi se i opis profila diplomanta koji se navodi u suplementu diplomi.

U katalogu modula se za svaki modul preddiplomskog studija navode kvalifikacijski ciljevi (*Qualifikationsziele*) i sadržaji poučavanja. Kvalifikacijski ciljevi su osim u jednom modulu („Gesellschaftstheorien und Globalisierung“, kolegij: „Theorien der Globalisierung“) koji polazi od sadržaja, izraženi kao ishodi učenja, tj. polaze od znanja, vještina i stavova koje studenti stječu uspješnim apsolviranjem nekog modula. Kompetencije se spominju u devet od trinaest modula i iako se terminne koristi jednoznačno, uvijek izražava neku sposobnost odnosno primjenjivo znanje. U ostalim slučajevima kvalifikacijski su ciljevi izraženi glagolima učiti, spoznati, stjecati znanje, uvježbati, primijeniti, vladati i sl., odnosno izražavaju teorijsko i primijenjeno znanje. Primjenjivo znanje se, međutim, osim u jednom modulu odnosi isključivo na znanstvenu djelatnost. Iznimka je studijska godina, gdje se studentima prepušta izbor između rada na studentskom projektu, boravka na stranom sveučilištu ili radne prakse u svrhu uspješnijeg prijelaza u svijet rada.

Za diplomski studij moduli su prikazani opisno u studijskom programu, ne dijele se formalno na sadržaje i kvalifikacijske ciljeve, ali se u većini opisa može identificirati oboje. U svim slučajevima određeni su ishodi učenja koji polaze od studenta, a u slučaju dva teorijska modula („Schlüsselkonzepte der Soziologie“ i „Vertiefung ausgewählter Themenbereiche“) može se reći da je fokus podjednako na sadržajima i studentima. U opisu četiri modula spominje se stjecanje (npr. stručnih, istraživačkih, tematskih, metodičkih, didaktičkih) kompetencija. U ostalim slučajevima kao ciljevi se navode npr. produbljivanje znanja, proširenje znanja, specijalizacija i stjecanje uvida u istraživačku praksu.

Za studij sociologije na Sveučilištu u Freiburgu može se zaključiti da je izgrađen modularno, od cilja, budući da opisuje profil diplomanta i njihove ishode učenja na razini studijskog ciklusa, a oni se sastoji od ishoda učenja izraženih u pojedinim modulima. Ciljevi modula izraženi su tako da polaze od studenata, iako se u nekim slučajevima, posebice teorijskim kolegijima, može pronaći i polaganje od sadržaja. Ciljevi su izraženi kao teorijsko i primjenjivo znanje odnosno kompetencije (termin se ne koristi jednoznačno), ali valja naglasiti da se primjenjivo znanje odnosi na znanstvenu djelatnost. Iznimka su moduli u preddiplomskom studiju sociologije koji omogućuju radnu praksu izvan znanosti, kao i „područje nadopune“ unutar kojeg se stječu kompetencije za radno polje. U diplomskom

studiju se ne potiče izravno zapošljivost studenata izvan znanstvene djelatnosti, ali se također u brojnim modulima razvija primijenjeno znanje odnosno sposobnost za znanstveno istraživanje. Može se zaključiti da je primjenom kompetencijskog pristupa studij sociologije na Sveučilištu u Freiburgu orijentiran na razvoj primjenjivog znanja, ali unutar znanstvene djelatnosti. Također, navod da je studij ustrojen prema normama Njemačkog sociološkog društva ukazuje na to da tržište rada nije (uvelike) utjecajno na kreiranje studijskog programa.

6.3. Poredbena analiza

Prijelaz na kompetencijski pristup u sklopu bolonjske reforme na studiju sociologije na Filozofskom fakultetu nije u potpunosti proveden, već se čini da su se didaktički strukturirani kolegiji preoblikovali na način da formalno odgovaraju bolonjskom reformom zadanim okvirima, te su im se dodali elementi kompetencijskog pristupa. Ovisno o interesima profesora, svoje su kolegije sadržajno različito strukturirali te se više ili manje orijentirali na razvoj kompetencija i povezivanje vlastitog kolegija s potrebama tržišta rada. Studij nije izrađen modularno, osim u nastavničkom smjeru na diplomskom studiju. Studij sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu tako i dalje nosi obilježja znanstvenog studija koji je strukturiran prema logici same struke (propedeutika, metodika, posebne sociologije), a neposredna primjena stečenih znanja odnosno kompetencija izvan same znanstvene djelatnosti spominje se samo u pojedinim kolegijima.

Modulska struktura i navođenje kvalifikacijskih ciljeva u programu studija sociologije na Sveučilištu u Freiburgu ukazuje na to da se, u usporedbi s istovjetnim studijem na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, pristup ishoda učenja dosljednije i sustavnije proveo. Iz modularne građe studija koja polazi od ishoda učenja cjelokupnog studija na Sveučilištu u Freiburgu može se zaključiti da je manje slobode prepušteno samim profesorima u kreiranju sadržaja vlastitog kolegija nego na istovjetnom studiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

Prema rezultatima analize studijskih programa i relevantnih izvora na internetskim stranicama oba fakulteta može se odbaciti H1: „Studijski programi sociologije na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg manje su usmjereni na zapošljivost diplomanata od studijskih programa sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu“. Za studij u Freiburgu može se reći da više razvija zapošljivost studenata i primjenjiva znanja od istovjetnog studija u Zagrebu, budući da na razini preddiplomskog studija uključuje mogućnost radne prakse, ali i prakse u izradi studijskog projekta ili sudjelovanja u istraživačkom projektu te je obavezno pohađanje zasebnih kolegija posvećenih razvijanju kompetencija za rad, što u studijskom programu na

zagrebačkom fakultetu nije predviđeno. Veći broj ECTS-a i time više vremena na preddiplomskom i diplomskom studiju sociologije u Zagrebu posvećuje se usvajanju teorijskog znanja nego što je to slučaj na studiju sociologije u Freiburgu, i studenti imaju priliku steći znanja iz šireg teorijskog područja struke, budući da se na Sveučilištu u Freiburgu predaju kolegiji iz područja aktualnog interesa Instituta, što se međutim može smatrati izrazom slobode poučavanja, a predaje se manji broj posebnih sociologija nego na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Studij sociologije u Freiburgu dominantno je usmjeren na razvijanje sposobnosti nužnih za znanstveno istraživanje i stjecanje iskustva u znanstvenom radu.

U slučaju H2: „Izvanakademske dionice manje su uključene u kreiranje studijskih programa sociologije na Albert-Ludwigs-Universität Freiburga nego što je to slučaj na Filozofskom fakultetu u Zagrebu“ nije pronađeno dovoljno podataka koji bi potkrijepili prihvaćanje ili odbacivanje hipoteze. Jedini podatak o izradi programa koji se pronašao na stranicama Sveučilišta u Freiburgu je da se studiji izrađuju prema normama Njemačkog društva za sociologiju, dok se na Filozofskom fakultetu u Zagrebu ne navode podaci o načinu izrade studijskih programa. Činjenica da se u spomenutom projektu koji se provodi na razini fakulteta navodi da studijski programi nisu usklađeni s potrebama tržišta rada, što se projektom nastoji promijeniti, ukazuje na to da ni u izradi aktualnih studijskih programa sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu nije bilo utjecaja izvanakademske dionice, ali i da postoje tendencije da se to mogućom primjenom rezultata projekta ubuduće promijeni. Uz rezervu se stoga odbacuje i ova hipoteza i zaključuje se da u kreiranju ni jednog od navedenih studija nisu bili uključeni izvanakademske dionice.

Kao što se moglo i predvidjeti, studij sociologije kao društvene znanosti ni na jednom od analiziranih sveučilišta nije dominantno usmjeren prema potrebama tržišta rada, niti se od diplomanata očekuje da će se zaposliti u industriji i razvoju tehnologija, te na taj način pridonijeti ekonomskom boljitku zemlje. U oba studija je dominantno usmjerenje na znanstvenoobrazovanje, tj. upoznavanje sa sociološkim teorijama i metodologijom istraživanja u društvenim znanostima, a za ishode učenja može se reći da uglavnom proizlaze iz samog znanstvenog obrazovanja. Dok je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu dominantno prenošenje teorijskog znanja, na Sveučilištu u Freiburgu u znatno manjem opsegu se posreduje teorijsko znanje, a razvijaju se i vježbaju u (nesimuliranoj) praksi primjenjiva znanja, tj. znanstveno istraživanje, te se u sklopu preddiplomskog studija studente po izboru usmjerava i prema uključenju u radni svijet. Primjena tog znanja nalazi se, osim u

znanstvenim istraživanjima, i u istraživanju tržišta i javnog mnijenja, međutim, fokus studija je na obrazovanju za znanstvenu djelatnost. Prigovor obojima studijskim programima koji se oslanjaju na prethodna razmatranja u ovom radu je da zanemaruju opće obrazovanje studenata.

7. Zaključak

Ovim radom problematizirala se narav i uloga sveučilišta u suvremenom društvu suprotstavljajući je modernom sveučilištu koje je opstalo od početka 19. do sredine 20. stoljeća kada se prvi put našlo u krizi. Analizom aktualnih europskih strategija za visoko obrazovanje, ali i onih koje su predstavljale početke definitivnog raskida s njegovim temeljnim principima ukazalo se na stavke i preporuke za daljnju ulogu sveučilišta kojima se smanjuje njegova autonomija, a to je u prvom redu standardizacija obrazovanja i vođenje ciljevima koji se nalaze izvan same znanosti, čime se prvenstveno misli na ekonomsku sferu. Ukazalo se i na razloge zašto gubitak autonomije sveučilišta ne može biti povoljan za društveni razvoj prema humanijem društvu, primarno jer gubi svoj kritički potencijal i zadovoljava se svojom ulogom u stvaranju ekonomski i tehnološki razvijenijeg društva. Društveni kontekst iz kojeg je nastala ova reforma je tzv. društvo znanja, za koji se zaključilo da je njegova analitička snaga kao cjelokupna društvena teorija nedostatna, ali je njegova normativna uporaba vrlo česta i nosi vrlo pozitivne, gotovo utopijske konotacije, oslanjajući se pritom prvenstveno na ekonomski i tehnološki razvitak.

U radu se razmotrila autonomija sveučilišta polazeći od samog ustanovljenja modernog sveučilišta s Wilhelmom von Humboldtom i principa prema kojima je ono bilo ustrojeno te se tome suprotstavilo suvremeno sveučilište koje je princip jedinstva znanosti i obrazovanja te princip slobode poučavanja i učenja zamijenilo kompetencijskim pristupom koji polazi od ishoda učenja koji su zadani izvana, od potreba društva za određenom vrstom radnika koji optimalno funkcionira u danim uvjetima. Kompetencijski pristup karakterizira i naglasak na primjenjivom znanju, tj. razvoju sposobnosti i stavova koji su u danom društvenom kontekstu poželjni i vode postignućima. Problem suprotstavljenosti ta dva pristupa sveučilištu je u shvaćanju uloge i naravi obrazovanja, koja se u humboldtovskom smislu temelji na općoj obrazovanosti koja je proizašla iz dobrog temeljnog obrazovanja, bavljenja čistom znanosti i obrazovanja za bavljenje strukom. Obrazovanje na taj način podrazumijeva razvoj individualnih sposobnosti i spremnosti na moralno, slobodno djelovanje, dok kompetencijski pristup podrazumijeva razvoj sposobnosti koje su poželjne u danom

društvenom i ekonomskom kontekstu, ali ne osposobljavaju za samospoznaju te kritički odmak i pogled na društvenu stvarnost.

Zaključilo se da umrežavanje sveučilišta s drugim društvenim sferama, što se u suvremenim modelima opisuje kao njegovu glavnu karakteristiku, nužno umanjuje njegovu autonomiju, budući da se oblici upravljanja i rada prenose iz drugih sfera, ponajprije ekonomske, u sveučilište. Autonomija međutim i u modernom, humboltovskom sveučilištu nije bila u potpunosti moguća, ali naglasak je bio na neovisnosti od ekonomske sfere. Ta svijest o neovisnosti povezana je i sa shvaćanjem da znanstveno obrazovanje ne vodi nužno neposredno primjenjivom i ekonomski iskoristivom znanju.

Sveučilište je ustanova koja se bavi znanošću koja je nikad dovršena, čemu su suprotstavljeni izvana zadani ishodi učenja. Znanstveno obrazovanje, unatoč tome što mora biti specijalizirano zbog konstantne i sve ubrzanije akumulacije znanja u modernom sveučilištu temelji se na svijesti o organskom jedinstvu znanosti, tj. pretpostavljanju razumijevanja cjeline za razumijevanje pojedinačnog. Sveučilišni studij u humboltovskom smislu vodi obrazovanju mladih i razvoju znanosti, dok se u kompetencijskom pristupu čini da se radi o izobrazbi za rad u nekoj grani u kojoj trenutno postoji potreba za kvalificiranim, fleksibilnim i kreativnim radnicima. Kako se prikazalo, sveučilište i prema samom Humboldt u jest blisko državi i praktičnom životu jer je odgovorno za obrazovanje mladih. Također, sveučilište ne smije biti izolirano od ostatka društva, već je poželjno da se znanstvene spoznaje stečene na sveučilištu prošire na ostale sfere društva, međutim izvanakademske i izvanznanstveni kriteriji ne bi trebali biti ti kojima se vodi istraživanje i poučavanje na sveučilištu.

Analizom programa prva dva ciklusa studija sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu pokazalo se da, iako se radi o sveučilištu koje je formalno provelo bolonjsku reformu, pristup koji se koristi u studiju jest pretežito pristup koji se temelji na obrazovanju putem znanosti koje studente priprema za znanstveni rad, ali uz, čini se, naknadno dodane elemente kompetencijskog pristupa. To se može shvatiti izrazom neslaganja akademske zajednice sa ciljevima obrazovanja koja im se politički nameću. Za slučaj studija sociologije ne može se stoga reći da je znatno ugrožena autonomija profesora u njihovom poučavanju, ali postoje indicije da se Fakultet okreće sve više prema potrebama tržišta i da će se u budućnosti studijski programi mijenjati na način da obrazovanje studenata pojačano usmjeravaju prema potrebama tržišta rada. Iz analize studijskih programa istovjetnog studija na Albert-Ludwigs-

Universität Freiburg zaključuje se da je on ustrojen modularno, polazeći od ishoda učenja studenata, kao što je zamišljeno u sklopu bolonjske reforme. Međutim, fokus studija je na izobrazbi za znanstvenu djelatnost, a usmjerenost na zapošljivost studenata pronalazi se u izbornim modulima. U odnosu na studij sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu znatno je smanjen opseg kolegija kojima se posreduje teorijsko znanje, dok je povećana mogućnost stjecanja praktičnog iskustva u znanstvenom istraživanju. Ni u jednom od analiziranih studija nisu pronađene indicije da su u kreiranje studijskih programa bili uključeni i izvanakademijski dionici, što bi umanjilo autonomiju sveučilišta. Ipak, na oba sveučilišta radi se, iako u različitom razmjeru, na zapošljivosti studenata i izvan znanstvene domene. Studij sociologije na Sveučilištu u Freiburgu može se shvatiti kao ilustraciju primjene kompetencijskog pristupa, na način da se on ograniči na ciljeve akademske zajednice i time unutar danih okvira sačuva akademska sloboda.

Literatura

- Afrić, V. (2011) Društvene pretpostavke društva znanja. U: Afrić, V. i dr. (ur.) *Društvene pretpostavke društva znanja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 15-27.
- Ausführlicher Studienplan Studiengang Bachelor of Arts (B.A.) Hauptfach Soziologie* (1.10.2011.) URL: <https://www.soziologie.uni-freiburg.de/studium/material/studium-bahf-studienplan-ab2010.pdf> (15.11.2016.)
- Ausführlicher Studienplan Studiengang Master of Arts (M.A.) Soziologie* (14.10. 2013) URL: <https://www.soziologie.uni-freiburg.de/studium/studiengaenge/studienverlaufsplan-ma-neu.pdf> (15.11.2016.)
- Bognar, L. (2007) Pedagogija u razdoblju postmoderne. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija - Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 28-40.
- Bosanac, G. (2008) Pojam "Europsko obrazovanje" i perspektive teorije edukacijskog transfera. U: Piliš, Š. (ur.) *Obrazovanje u kontekstu tranzicije. Prilozi sociologiji obrazovanja*. Split: Biblioteka Školskog vjesnika, str. 81-99.
- Boulton, G., Lucas, C. (2008) *What are universities for?* Leuven: LERU, URL:http://www.leru.org/files/publications/What_are_universities_for_September_2008.pdf, (7.11.2016.)
- Božić, J. (2014) Pasijska baština Bolonjske reforme: promjene studijskih programa na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. *Socijalna ekologija*, 23 (3), str. 237-257.
- Božić, J., Desović, P. (2011) Društva-znanja-u-nastajanju: Akteri, oprez! Lako lomljivo! U: Afrić, V. i dr. (ur.) *Društvene pretpostavke društva znanja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 95-104.
- Commission of the European Communities (2000) Commission staff working paper A memorandum on lifelong learning URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (13.11.2016.)
- Ćatić, I. (2012) Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagoška istraživanja*, 9 (1-2), str. 175-189.
- Dabić, M., Švarc, J. (2011) O konceptu poduzetničkoga sveučilišta: Ima li alternative? *Društvena istraživanja* 4 (114),str. 991-1013.
- Despot, B. (1991) Predgovor: Univerzitet kao znanstvena ustanova ili čovjek kao znanstveno robovanje U: Kant, I., Schelling, F. W. J., Nietzsche, F., *Ideja univerziteta*, str. 7-17.
- Ertl, H. (2013) "German Higher Education and the State: a critical appraisal in the light of post-Bologna reforms" U: Goodman, R., Kariya, T., Taylor, J. (ur.) *Higher Education and the State - changing relationships in Europe and East Asia*. Didcot, Oxford: Symposium Books, str. 131-152.

- Eterović, I. (2013) Mjesto Immanuela Kanta u mišljenju ideje univerziteta. *Filozofska istraživanja*, 33 (3), str. 473 - 492.
- European Commission (2010) Communication from the Commission *Europe 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* URL:<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> (13.11.2016.)
- European Commission (2012) Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* URL:<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/key-documents> (13.11.2016.)
- Furastje, Ž. (1973) *Univerzitet pred stečajem*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće "Duga".
- Gemeinsame Kommission der Philologischen, Philosophischen und Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät (25.2.2015.) *Studiengang "Bachelor of Arts/B.A." Informationen zum Ergänzungsbereich* URL: <https://www.geko.uni-freiburg.de/studiengaenge/bachelor/bachelor2011/EB.pdf> (21.11.2016.)
- Giesecke, H. (1991) *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa
- Global Studies Programme Master Curriculum* URL: <http://www.gsp.uni-freiburg.de/programme/master/master-curriculum> (21.11.2016.)
- Goja, J. (2008) Tranzicijski problemi teorije obrazovanja: funkcionalistička i konfliktna perspektiva. U: Piliš, Š. (ur.) *Obrazovanje u kontekstu tranzicije. Prilozi sociologiji obrazovanja*. Split: Biblioteka Školskog vjesnika, str. 45-58.
- Gundem, B. B., Hopmann, S. (2002) Introduction. Didaktik Meets Curriculum. U: Gundem, B. B., Hopmann, S. (ur.) *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, str. 1-8.
- Hammack, F. M. (2002) Higher Education. U: Levinson, D. L.jr., Cookson, P.W., Sadovnik, A. R. *Education and sociology: an encyclopedia*. New York: RoutledgeFalmer, str. 321-327.
- Jokić, M., Petrušić, I. (2016) Neki od uzroka slabe zastupljenosti hrvatskih sveučilišta na svjetskim rang-ljestvicama sveučilišta. U: *Medijska istraživanja*, 22 (1), str. 5-40.
- Kant, I. (1991) Spor fakulteta: U tri odsjeka. U: Kant, I., Schelling, F. W. J., Nietzsche, F. *Ideja univerziteta*. Zagreb: Globus, str. 19-122.
- Kokić, T. (2013) Industrijalizacija sveučilišta i dehumanizacija. *Filozofska istraživanja*, 33 (3), str. 425-432.
- Komar, Z. (2007): Pedagogija: između ideje čovjeka i potreba društva - nabačaj problema i temeljna izlazišta. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija - Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* Vol. 2, str. 296-303.
- Kron, F. W (2004) Didaktik als Wissenschaft. U: *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, str. 41-73.

- Lažnjak, J., Švarc, J. (2011) Stavovi prema tradicionalnom i poduzetničkom sveučilištu: Paradigma trostruke uzvojnice u hrvatskom sociokulturnom kontekstu. U: Afrić, V. i dr. (ur.) *Društvene pretpostavke društva znanja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 131-142.
- Levinson, D. L. (2002) Human Capital Theory. U: Levinson, D. L., Cookson, jr., P.W., Sadovnik, A. R. *Education and sociology: an encyclopedia*. New York: RoutledgeFalmer, str. 377-379.
- Liessmann, K. P. (2008) *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk
- Lyotard, J. F. (2005) *Postmoderno stanje: izvještaj o znanju* Zagreb: Ibis grafika
- Magna Charta Universitatum* (1988) URL: [http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english\(13.11.2016.\)](http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english(13.11.2016.))
- Marcelić, S. (2015) Suvremeni modeli sveučilišta i njihova kritika u društvenim znanostima. *Socijalna ekologija Zagreb*, 24 (1), str. 41-62.
- Metz-Göckel, S. (1975) *Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik*. Frankfurt/ New York: Campusverlag
- Nietzsche, F. (1991) O budućnosti naših obrazovnih ustanova. U: Kant, I., Schelling, F. W. J., Nietzsche, F. *Ideja univerziteta*. Zagreb: Globus, str. 243-329.
- Palekčić, M. (2005) Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 2 (2), str. 209-233.
- Palekčić, M. (2007) Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, str. 39-115.
- Palekčić, M. (2009): Obrazovnoteorijski, kurikularni i didaktički konteksti ishoda učenja. U: Mesić, M., Pinter, Lj. *Ishodi učenja na Sveučilištu u Zagrebu*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, str. 218-225.
- Palekčić, M. (2014) Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 11 (1), str. 7-26.
- Papenkort, U. (2014) Kompetencija. Konceptijsko razjašnjenje novog vodećeg pojma. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 11 (1), str. 27-43.
- Polšek, D. (2011) Je li „društvo znanja“ bila iluzija? Zabrinjavajuće bilješke. U: Afrić, V. i dr. (ur.) *Društvene pretpostavke društva znanja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 75-94.
- Presidency conclusions Lisbon European Council 23 and 24 march 2000* (2000) URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (13.11.2016.)

- Prezentacija *Završno predstavljanje rezultata projekta. Projekt „Usklađivanje studijskih programa iz područja društvenih i humanističkih znanosti s potrebama tržišta rada”* (2016) URL: <http://esfhko.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2016/09/Prezentacija.pdf> (8.11.2016)
- Prijić-Samaržija, S. (2011) Dvije paradigme društva znanja. U: U: Afrić, V. i dr. (ur.) *Društvene pretpostavke društva znanja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 29-37.
- Račić, M. (2013) Modeli kompetencija za društvo znanja. *suvremene TEME*, 6 (1), str. 86-100.
- Reid, W. A. (2002) Systems and Structures or Myths and Fables? A Cross-Cultural Perspective on Curriculum Content. U: Gundem, B. B., Hopmann, S. (ur.) *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, str. 9-27.
- Schleiermacher, F. (1910) Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. U: Fichte, J. G., Schleiermacher, F., Steffens, H. *Über das Wesen der Universität*. Leipzig: Verlag der Dürrßschen Buchhandlung, str. 105-203.
- Selent, P. (2002) Schlüsselqualifikationen im Kontext der Hochschulreform. *Journal Hochschuldidaktik*, 13 (1), str. 4-6.
- Silabi kolegija diplomskog studija sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu u akademskoj godini 2016./2017. URL: http://www.ffzg.unizg.hr/socio/?page_id=2580 (22.11.2016)
- Silabi kolegija preddiplomskog studija sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu u akademskoj godini 2016./2017. URL: http://www.ffzg.unizg.hr/socio/?page_id=2678 (15.11.2016.)
- Skupnjak, D. (2013) Određenje cilja obrazovanja određenjem pojma znanje. *Metodički ogledi*, 20 (1), str. 105-116.
- Sorbonne Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system* (1998) URL: <http://www.uv.es/alfa-acro/documentos/documentosinteres/3.pdf> (13.11.2016.)
- Spranger, E. (1910) Die Idee der Universitäten. U: *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. Berlin: Verlag von Reuther & Reichard, str. 199-210.
- Strugar, V. (2012) „Kompetencije – od administrativnog k pedagoškom pojmu“ U: *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum*. Zagreb: Školske novine, str. 38-42.
- Strugar, V. (2013) Educational Standards and Competences: New Didactical Areas? *Život i škola*, 31 (1), str. 45-58.
- Studiengänge Bachelor of Arts, Soziologie, Modulkatalog (PO 2011)* URL: <https://www.soziologie.uni-freiburg.de/studium/studiengaenge/bahauptfach/modulkatalog-ba2011-ohne-eignungstest-03.03.2016.pdf> (15.11.2016.)

- Šoljan, N. N. (2007) Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija - Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 411-440.
- Švarc, J., Perković, J. (2011) Prilog sociologiji društva znanja: tri teorijska pristupa analizi društva znanja. U: Afrić, V. i dr. (ur.) *Društvene pretpostavke društva znanja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 39-57.
- The Bologna Declaration of 19 June 1999 Joint declaration of the European Ministers of Education* (1999) URL: [http://www.magna-charta.org/resources/files/text-of-the-bologna-declaration\(13.11.2016.\)](http://www.magna-charta.org/resources/files/text-of-the-bologna-declaration(13.11.2016.))
- Usklađivanje studijskih programa iz područja društvenih i humanističkih znanosti s potrebama tržišta rada*. URL: <http://esfhko.ffzg.unizg.hr/> (15.11.2016.)
- Vican, D. (2007) Znanje vrijedno znanja - znanje vrijedno poučavanja. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija - Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 467-476.
- Vican, D. (2007) Znanje vrijedno znanja – znanje vrijedno poučavanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), str. 231-239.
- Vlahović-Štetić, V. (2009) Ishodi učenja: prema kurikulumu usmjerenome na kompetencije u visokome obrazovanju. U: Mesić, M., Pinter, Lj. *Ishodi učenja na Sveučilištu u Zagrebu*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, str. 226-230.
- Vodič kroz diplomski sveučilišni studij sociologije - akademska godina 2016./2017.* URL: http://www.ffzg.unizg.hr/socio/?page_id=103, pristup 15.11.2016.
- Vodič kroz preddiplomski sveučilišni studij sociologije - akademska godina 2016./2017* URL: http://www.ffzg.unizg.hr/socio/?page_id=98 (15.11.2016.)
- von Humboldt, W. (1960) Theorie der Bildung des Menschen. U: *Werke in fünf Bänden I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Stuttgart: Cotta, str. 234-240.
- von Humboldt, W. (1982) Ueber die innere und aeussere Organisation der hoeheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. U: *Werke in fuenf Baenden IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Stuttgart: Cotta, str. 255-266.
- Wildt, J. (2002) Schlüsselkompetenzen - ein Schwerpunkt in der Arbeit des HDZ. *Journal Hochschuldidaktik*, 13 (1), str. 3.
- Wildt, J. (2006) Kompetenzen als Learning Outcomes. *Journal Hochschuldidaktik*, 17 (1), str. 6-9.
- Žažar, K. (2011) Teorijsko-konceptualne pretpostavke društva znanja. U: Afrić, V. i dr. (ur.) *Društvene pretpostavke društva znanja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 59-71.
- Žunec, O. (2011) Sveučilište i cjelina događanja. U: Barbarić, D. (ur.) *Čemu obrazovanje - Razmatranja o budućnosti sveučilišta*. Zagreb: Matica Hrvatska, str. 67-84.

<http://esfhko.ffzg.unizg.hr/index.php/o-projektu/osnovne-informacije/> (15.11.2016.)

https://www.soziologie.uni-freiburg.de/studium/studiengaenge/copy_of_masoziologie
(20.11.2016.)

<http://www.unideusto.org/tuningeu/> (29.9.2016.)

<http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-methodology.html> (29.9.2016.)

<http://www.leru.org/index.php/public/about-leru/> (5.11.2016.)

<http://esfhko.ffzg.unizg.hr/index.php/o-projektu/osnovne-informacije/> (7.11.2016.)

<http://www.unizg.hr/o-sveucilistu/sveuciliste-jucer-danas-sutra/povijest-sveucilista/> (8.11.2016.)

<https://www.geko.uni-freiburg.de/studiengaenge/bachelor/bachelor2011/EB.pdf> (21.11.2016.)

Sažetak: U radu se polazi od temeljnih pedagoških pitanja što je obrazovanje i što je autonomno sveučilište, a odgovor se pruža iz humanističke perspektive, tj. prema djelima Nietzschea, Kanta, Schleiermachers i Humboldta kao osnivača Berlinskog sveučilišta čime je ozbiljena ideja humanističkog sveučilišta i istovremeno zadan temelj europskoj tradiciji sveučilišta koju baštine suvremena sveučilišta. Humanistička perspektiva visokog obrazovanja suprotstavlja se funkciji obrazovanja u društvu znanja, koje se proklamira u europskim strateškim dokumentima, te se prikazuju suvremeni modeli sveučilišta i njegova nesamostalnost u odnosu na industriju i ekonomiju. Propituje se kompetencijski pristup u visokom obrazovanju, posebice odnos pojmova znanja, kompetencija i obrazovanosti. Razmatranje se zaključuje kritičkim propitivanjem spojivosti humanističkog pojma visokog obrazovanja i autonomije sveučilišta i usporedbom s visokim obrazovanjem kao generatorom razvoja društva znanja, te razmatranjem posljedica koje predstavlja prijelaz na kompetencijski pristup u sklopu bolonjske reforme na autonomiju sveučilišta. U zadnjem poglavlju rada vrši se poredbena analiza sadržaja studijskih programa i silaba kolegija preddiplomskih i diplomskih studija sociologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i na Sveučilištu u Freiburgu.

Ključne riječi: autonomija sveučilišta, humanističko sveučilište, društvo znanja, kompetencijski pristup obrazovanju, ishodi učenja, znanje

Zusammenfassung: Die Diplomarbeit geht von den fundamentalen pädagogischen Fragen darüber was Bildung ist und was die autonome Universität ist aus, wessen Antwort sich aus der humanistischen Perspektive, d.h. den Texten von Nietzsche, Kant, Schleiermacher und Humboldt als Gründer der Universität in Berlin, womit die Idee der humanistischen Universität realisiert und gleichzeitig die Fundamente für die europäische universitäre Tradition gelegt wurden, dessen Erbfolger heutige Universitäten sind, ergibt. Die humanistische Perspektive der Hochschulbildung wird der Funktion der Bildung in der Wissensgesellschaft wie sie in europäischen strategischen Dokumenten proklamiert wird gegenübergestellt und zeitgenössische Universitätsmodelle und ihre Unselbstständigkeit von Industrie und Ökonomie werden ausgelegt. Als nächstes wird der kompetenzorientierte Zugang zur Hochschulbildung hinterfragt, insbesondere das Verhältnis zwischen den Begriffen Wissen, Kompetenz und Bildung. Die Argumentation wird mit der Hinterfragung einer möglichen Kompatibilität zwischen dem humanistischen Verständnis von Bildung und der autonomen Universität und der Hochschulbildung als Entwicklungsgenerator in der Wissensgesellschaft abgeschlossen und die Folgen des Übergangs zum kompetenzorientierten Zugang innerhalb der Bologna-Reform für die Universitätsautonomie werden erörtert. Im letzten Kapitel wird eine komparative Analyse der Studienprogramm- und Syllabiinhalte im Fach Soziologie an der Philosophischen Fakultät in Zagreb und an der Universität in Freiburg durchgeführt.

Schlüsselwörter: Universitätsautonomie, humanistische Universität, Wissensgesellschaft, kompetenzorientierter Bildungszugang, learning outcomes, Wissen